

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE MONTERREY

DIVISION DE POSGRADO  
MAESTRIA EN EDUCACION SUPERIOR



TESIS

EL INGLES PRESENCIAL EN LA FACULTAD DE  
ORGANIZACION DEPORTIVA

POR

Marco Antonio Gamido Salazar

Octubre, 2005



# UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE MONTERREY

## DIVISIÓN DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR



### TESIS EL INGLÉS PRESENCIAL EN LA FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

POR:

**Marco Antonio Garrido Salazar**

Octubre 2005



# Agradecimientos

## INDICE DE FIGURAS

*"Dar las gracias, es de bien nacidos"*

Cuando inicié el trabajo de investigación para acreditar mi maestría, reflexioné acerca de toda la ruta que he seguido a lo largo de mi desempeño profesional y estudiantil.

Remonté mi memoria a los primeros días de mi escuela y recordé los regaños de mis padres y las satisfacciones que pude darles, muy modestas por cierto, pero que ellos guardaron como gran tesoro; daba mis primeros borrones y con dificultad leía, pero ellos veían en mí a un literato, al más grande de los escritores. La confianza que en mí depositaron, no se puede medir y las líneas que hoy escribo no alcanzan para dejar plasmado el tamaño de mi amor por ellos y por esos votos de confianza, por sus noches de desvelo y cuidados, por su dedicación hacia mí.

Transcurrieron mis primeros años en las aulas y no fueron fáciles pero estuvieron todos ellos plagados de satisfacciones y alegrías. Mi proceso de maduración me llevó a buscar nuevos horizontes así que llegué a la ciudad de Monterrey, con un costal lleno de ilusiones y con todos los sueños de la juventud. Ingresé a la UANL y conocí ahí al amor de mi vida, la madre de mis hijos, la mujer que ha sacrificado por mí su tiempo, su juventud y su vida profesional para dedicárselo a nuestros hijos y para darme el respaldo sin el que yo no hubiera podido salir adelante, lo que ella significa y el amor que le profeso no encuentra parangón y si en algo vale la promesa de mi cariño por siempre la refrendo en estas páginas, y en ellas dejo también el rencuentro con la compañera de mis mejores días, el eterno refugio de mi soledad, la nocturna ave del consuelo y el amor, mi esposa Tere.

Dicen que a la familia no la escoge uno, pero a los amigos sí y cuando yo llegué a estudiar, nunca me imaginé que encontraría dos figuras que serían, uno, un invaluable amigo y el otro, un guía que le daría curso y rumbo a mi vida. En Monterrey, conocí a un compañero con el que viví grandes momentos de estudiante y con el que abracé triunfos y sinsabores de jóvenes deportistas, pero sobre todo, con el que crucé la primera meta de mi formación profesional: José Alberto Pérez García "el Chiquis", mi entrañable amigo, a él le debo más que su apoyo, su aprecio y su cariño. No tengo con que pagarle tan inmerecido aprecio, pero si de algo sirve, debe tener la certeza de que mi mano estará tendida para él, con el mismo cariño con el que siempre hemos departido. Tuvimos la suerte de que en la Universidad fuimos acogidos por un hombre que trasciende nuestros alcances, por un líder que ha tenido a bien favorecernos con su cobijo y cuyos consejos han servido para que nuestros pasos y nuestros actos, sean de utilidad tanto para nuestra alma matter, como para nuestra profesión y más aún, para nuestras familias y nuestra vida. Resulta para mí difícil de creer que una personalidad de la estatura del Ing. Cayetano Garza, haya dedicado tiempo para mí y más me cuesta creer que en él haya encontrado al apoyo y el aliento que hoy me abre paso en el camino profesional y que haya dispensado su atención para hacer posible que vea hoy realizado un logro profesional más. Va para el Ing. Cayetano Garza, toda mi gratitud y mi lealtad por sus incontables e invaluable atenciones, que lo que ha hecho por mí y los que lo rodeamos se le multiplique y ojalá que nunca se sienta decepcionado de haberme apoyado tanto.

No me alcanzan las palabras, no me alcanza el espacio, no me alcanza el tiempo para agradecer a Dios y a ustedes, por todo lo que soy. No lo merezco pero los quiero mucho. Muchas gracias!

Marco Antonio Garrido Salazar



## INDICE

<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPITULO I.....</b>	<b>5</b>
<b>GENERALIDADES.....</b>	<b>5</b>
1. Antecedentes del problema.....	5
2. Definición del problema.....	5
3. Delimitación del problema.....	6
4. Justificación .....	6
4.1. Conveniencia.....	6
4.2. Relevancia social .....	6
4.3. Implicaciones prácticas .....	7
4.4 Consecuencia de la investigación .....	7
5. Objetivos .....	7
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>8</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
1. ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA .....	8
1.1. Burrhus Frederic Skinner .....	8
1.2. Robert Gagne.....	8
1.3. Jean Piaget.....	8
1.4. David Paul Ausbel .....	9
1.5. Albert Bandura .....	9
2. APRENDIZAJE .....	10
2.1. Teoría del aprendizaje .....	10
2.2. Aprendizaje empírico .....	10
2.3. Aprendizaje ecléctico .....	12
2.4. Proceso del aprendizaje.....	12
2.5. Fases del aprendizaje.....	13
2.6. Capacidades aprendidas.....	14
2.7. Tipos de aprendizaje.....	15
2.8. Condiciones del aprendizaje.....	16
3. ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA .....	17
3.1. La motivación para aprender el inglés.....	18
3.2. Programas y métodos tradicionales .....	19
4. DESTREZAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	24
4.1. Comprensión auditiva.....	24



4.2. Aspectos fundamentales del proceso de comprensión de lenguas extranjeras- itálicas .....	26
4.3. Aspectos socioculturales .....	27
4.4. Aspectos materiales .....	28
<b>5. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA FORMACIÓN</b> .....	<b>29</b>
CONTINUA. ....	29
5.1. Educación-formación .....	29
5.2. Características del estudiante de formación continua. ....	30
5.3. Una forma de aprender diferente. ....	31
5.4. Aspectos específicos del proceso de adquisición de una lengua extranjera.....	32
<b>6. AVANCES Y LIMITACIONES EN LA SUPERACIÓN DEL GÉNERO POR</b> <b>LOS ADOLESCENTES.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>37</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
1. SUJETOS.....	37
2. INSTRUMENTO.....	37
3. PROCEDIMIENTO.....	37
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>39</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>39</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>47</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>48</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>53</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de género según semestre.....	39
Figura 2. Promedio de cada una de las habilidades y de la evaluación total en primer semestre .....	40
Figura 4. Promedio de comprensión auditiva por género, según momento de evaluación. ....	41
Figura 5. Promedio de comprensión escrita por género, según momento de evaluación. ....	42
Figura 6. Promedio de uso del lenguaje por género según momento de evaluación. ....	43
Figura 7. Promedio de ensayo por género, según momento de evaluación.....	44
Figura 8. Promedio de evaluación total por género, según momento de evaluación. ....	45



## INTRODUCCIÓN

Si consideramos que el idioma inglés es hablado por más de 300 millones de hablantes nativos, y otros 300 millones lo aprenden como segundo idioma o idioma extranjero, por tal motivo es imprescindible que nuestros estudiantes estén familiarizados para usar el inglés en beneficio de su profesión. Es la lengua en la cual se escribe la gran parte de los informes científicos, tecnológicos y comerciales del mundo. La mitad de los periódicos y tres quintas partes de la correspondencia del planeta está escrita en inglés (Cuadrado-Rodríguez, 1993). Obviamente el inglés no se puede ignorar, aún cuando el idioma oficial sea el español; es imprescindible que nuestros estudiantes estén familiarizados para usar el inglés en beneficio de su profesión (Farré-Rigau y Sanavitis, 1991).

Para la Facultad de Organización Deportiva es una enorme satisfacción para la FOD cumplir con el requisito del segundo idioma que exige la UANL, por tal motivo se implementó la enseñanza del idioma inglés en los alumnos de primer y segundo semestre. Por tal motivo el objetivo de esta tesis es evaluar el avance obtenido en los alumnos que recibieron las clases de inglés obligatorio; además de conocer las principales habilidades del dominio el inglés entre género.

Para cumplir con los objetivos fue necesario dividir la tesis en cinco apartados, los cuales se abordan a continuación.

En *generalidades* se presentan los antecedentes, definición y delimitación del problema, además de la justificación, y los objetivos de la tesis.

En el capítulo de *marco teórico* se inició con los enfoques de la enseñanza, las teorías del aprendizaje, lo que implica aprender un segundo idioma, las destrezas en la enseñanza de lenguas, y por último los avances y limitaciones en la superación del género por los adolescentes.

En el apartado de *metodología*, se especifica el tamaño de la muestra empleada en el estudio, así como las características de los mismos; además del instrumento, y el procedimiento.

En el capítulo de *resultados* se muestra el avance obtenido en cada una de las habilidades del idioma inglés, así como la comparación entre primero y segundo semestre y entre género.

Por ultimo en el apartado de *conclusiones* se mencionan los principales hallazgos encontrados en la investigación, asimismo se relaciona el sustento teórico con los resultados obtenidos.

En la UANL se adoptó el programa del Centro de Auto Aprendizaje del Idioma Inglés (CAADI) creado por la UANL, el cual no dio resultados, el 95% de alumnos de FOD, no domina un segundo idioma, por lo que nuestra eficiencia terminal se ve afectada significativamente. De tal forma que a partir del semestre agosto-diciembre del 2004 se inició con la enseñanza del inglés bajo un esquema tradicional (maestro-alumno), además de contar con un valor agregado al considerar dicha clase como obligatoria.

Por lo anterior, el planteamiento de la presente investigación es evaluar el avance del aprendizaje del idioma inglés en los alumnos de primer y segundo semestre.



## CAPITULO I

### GENERALIDADES

#### 1. Antecedentes del problema

El desarrollo del dominio funcional del inglés entre la población general ha sido, por muchos años, una de las metas enunciadas del sistema de educación pública. Sin embargo, en términos globales, este objetivo no se ha alcanzado. Aún cuando existe un consenso casi unánime entre el pueblo mexicano con miras a la utilidad del inglés, también existe una marcada resistencia al proceso de aprendizaje del idioma (Cano, 2005).

El inglés cuenta con más de 300 millones de hablantes nativos, y otros 300 millones lo aprenden como segundo idioma o idioma extranjero. Es la lengua en la cual se escribe la gran parte de los informes científicos, tecnológicos y comerciales del mundo. La mitad de los periódicos y tres quintas partes de la correspondencia del planeta está escrita en inglés (Cuadrado-Rodríguez, 1993). Obviamente el inglés no se puede ignorar, aún cuando el idioma oficial sea el español; es imprescindible que nuestros estudiantes estén familiarizados para usar el inglés en beneficio de su profesión (Farré-Rigau y Sanavitis, 1991).

Si asumimos una perspectiva global, el hecho de aprender un segundo idioma no es nada excepcional. El monolingüismo, que frecuentemente consideramos como "normal", no es posible ni deseable en la gran parte del mundo, donde los hablantes rutinariamente utilizan dos o más idiomas para varios propósitos en diferentes ámbitos sociales. El ser humano posee la capacidad para adquirir todas las variedades lingüísticas que necesita para defenderse en su vida cotidiana. Dependiendo de las circunstancias particulares del individuo y su comunidad del habla, un hablante puede llegar a ser competente en dos, tres o más dialectos o idiomas. El grado de dominio en cada código lingüístico varía conforme a las necesidades sociales del hablante y las oportunidades que le brinda la vida (Grosjean, 1982).

#### 2. Definición del problema

La enseñanza del inglés en el nivel superior ha sido objeto de diferentes corrientes de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos de la FOD (Facultad de Organización Deportiva) de la UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) necesitan de un segundo idioma para poder aspirar a lograr un título de Licenciatura en Ciencias del Ejercicio en la FOD de la UANL se adoptó el programa del Centro de Auto Aprendizaje del Idioma Inglés (CAADI) creado por la UANL; el cual no dio resultados, el 95% de alumnos de FOD. no domina un segundo idioma, por lo que nuestra eficiencia terminal se ve afectada significativamente. De tal forma que a partir del semestre agosto-diciembre del 2004 se inició con la enseñanza del inglés bajo un esquema tradicional (maestro-alumno), además de contar con un valor agregado al considerar dicha clase como obligatoria.

Por lo anterior, el planteamiento de la presente investigación es evaluar el avance del aprendizaje del idioma inglés en los alumnos de primer y segundo semestre



que han recibido los cursos durante los semestres agosto-diciembre 2004 y enero-mayo 2005, medidos a través de un examen elaborado por las profesoras que imparten la asignatura.

### **3. Delimitación del problema**

Las clases de inglés sólo se iniciaron impartiendo en los dos primeros semestres, ya que se consideró que serían los grupos con mayor seguimiento y por lo mismo, con más tiempo de clase (4 años de clase presencial del idioma inglés). Pero la idea es que cada que ingrese una nueva generación a la Facultad de Organización Deportiva se le incorpore el inglés de tal forma que en 3 años, la Facultad impartirá el segundo idioma a todos sus alumnos.

En el ciclo escolar agosto-diciembre 2004, una alumna obtuvo los puntos requeridos para aprobar el inglés según la UANL (50 puntos. en el EXCI- Examen de Competencia en Inglés); y durante el ciclo enero-junio 2005 dos alumnos mostraron comprobante satisfactorio del TOEFL (Test of English as a Foreign Language), de tal forma que a estos alumnos se les está impartiendo un tercer idioma, el francés.

Al resto de los alumnos se les colocó en el nivel básico de acuerdo al examen de ubicación. Dicho examen ubica en tres niveles de conocimiento: nivel básico, medio y avanzado en las habilidades de comprensión auditiva, escritura, lectura y expresión oral.

### **4. Justificación**

A pesar de la preparación formal previa en niveles básicos, muy pocos estudiantes que llegan a educación superior se pueden comunicar en el idioma inglés (Hernández, 2004). Entonces, este problema se extiende más allá del hecho de aprobar el inglés para la titulación. Si consideramos que numerosos libros de texto utilizados para algunas clases están escritos en inglés, particularmente en las áreas de las ciencias naturales, deportes, física, administración de empresas y las comunicaciones. Es decir, los estudiantes en la Universidad se encuentran obligados a sacar información de unas fuentes que no entienden completamente. Su falta de dominio de uno de los idiomas de más ascendencia en el mundo moderno tiene serias implicaciones para su desempeño como profesionales y para el futuro de México.

#### **4.1. Conveniencia**

Dar a conocer un programa de gran utilidad para la institución de FOD para la titulación de sus alumnos.

#### **4.2. Relevancia social**

Es de gran trascendencia para los alumnos que están inscritos o ingresarán a la FOD, el aprendizaje de un segundo idioma, en este caso el inglés; ya que instituciones o empresas de reconocimiento internacional podrán contratarlos.



### 4.3. Implicaciones prácticas

Ayudar a resolver el problema del segundo idioma en los estudiantes de la FOD y facilitar su titulación; a su vez trasladar esta misma idea en diferentes facultades.

### 4.4 Consecuencia de la investigación

Es una enorme satisfacción para la FOD cumplir con el requisito del segundo idioma que exige la UANL para titulación de licenciatura; y para los estudiantes tiene un costo moderado, pero sabemos que puede haber resistencia por algunos estudiantes al sentir que se les está obligando, o no conocer consecuencias de no aprenderlo.

## 5. Objetivos

- Evaluar el avance obtenido en los alumnos que recibieron las clases de inglés obligatorio.
- Conocer las principales habilidades del dominio el inglés entre género.

### 1.1. Burrhus Frederic Skinner

El aprendizaje es mirado desde el punto de vista de un "cambio de conducta". Para ello la memoria juega un papel importantísimo como repositorio de conocimientos.

La enseñanza se basa en un ciclo de suministro de conocimientos y luego de estímulos, que se repiten una y otra vez, premiando o reprobando las respuestas que da el alumno.

La máquina de enseñar constituye posiblemente su mayor aporte, consistente en un esquema organizado, secuencial de auto-enseñanza por acción principalmente del alumno, en la cual los contenidos son divididos en partes y las evaluaciones se realizan inmediatamente concluida cada parte.

### 1.2. Robert Gagné

La enseñanza es un proceso sistemático y organizado para transmitir conocimientos, habilidades y experiencia a través de diferentes medios y métodos, pudiendo ser éstos expositivos, de observación o de experimentación, entre otros.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es mirado con énfasis en el aprendizaje, la enseñanza se estructura en consonancia con "los modos de aprender" que tiene naturalmente el hombre.

### 1.3. Jean Piaget

Pone la mira en el desarrollo cognoscitivo e intelectual del hombre, como proceso desde bebé, niño y pasando por las diferentes etapas. Esto ayuda a elegir los correspondientes estímulos y conceptos que el sujeto de enseñanza recibe y es capaz de procesar de acuerdo a su capacidad, según la etapa de crecimiento o desarrollo en la que se encuentra.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

L.A. David Paul Ausubel

#### 1. ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA

A continuación se detallan las características significativas de la enseñanza, según los diferentes enfoques mencionados por Brown (1995).

La mayor parte de la literatura relacionada con los enfoques de enseñanza, están con la vista puesta en el "modo de aprender" del individuo y los aspectos cognitivos y ambientales que lo afectan.

I.S. Albert Bandura

El sujeto mirado es sin duda el educando. Si hablamos de enseñanza, en forma separada, aunque en el fondo queremos llegar al proceso indisoluble de enseñanza-aprendizaje, nos debemos fijar algo más; en el educador consideramos que es una tarea difícil.

##### 1.1. Burrhus Frederic Skinner

El aprendizaje es mirado desde el punto de vista de un "cambio de conducta". Para ello la memoria juega un papel importantísimo como repositorio de conocimiento.

La enseñanza se basa en un ciclo de suministro de conocimientos y luego de estímulos, que se repiten una y otra vez, premiando o reprobando las respuestas que da el alumno.

Los diferentes enfoques se encuentran mencionados por Brown (1995)

La máquina de enseñar constituye posiblemente su mayor aporte, consistente en un esquema organizado, secuencial de auto-enseñanza por acción principalmente del alumno, en la cual los contenidos son divididos en partes y las evaluaciones se realizan inmediatamente concluida cada parte.

##### 1.2. Robert Gagne

La enseñanza es un proceso sistemático y organizado para transmitir conocimientos, habilidades y experiencia a través de diferentes medios y métodos, pudiendo ser éstos expositivos, de observación o de experimentación, entre otros.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es mirado con énfasis en el aprendizaje, la enseñanza se estructura en consonancia con "los modos de aprender" que tiene naturalmente el hombre.

##### 1.3. Jean Piaget

Pone la mira en el desarrollo cognoscitivo e intelectual del hombre, comenzando desde bebé, niño y pasando por las diferentes etapas. Esto ayuda a elegir los correspondientes estímulos y conceptos que el sujeto de enseñanza recibe y es capaz de procesarlo de acuerdo a su capacidad, según la etapa de crecimiento o desarrollo en la que se encuentra.



El individuo construye conocimientos individualmente de acuerdo a sus expectativas y debe dar respuestas a los condicionamientos y situaciones, adaptándose y asimilando nuevos conceptos en relación con los ya adquiridos.

#### 1.4. David Paul Ausbel

La enseñanza considerada como un proceso organizado, con importante mediación del docente, quien debe seleccionar cuidadosamente los contenidos, la cantidad, la extensión considerando las diferencias individuales de los educandos.

La enseñanza tiene como objetivo o resultado otorgar la habilidad de aprender nuevos conceptos, invita al educando al uso adecuado de sus capacidades y la elección adecuada de estrategias cognitivas y modelos conceptuales.

#### 1.5. Albert Bandura

La enseñanza de conceptos y ejemplos del 'modo de hacer' estimulan la imitación por parte del alumno, quien así adquiere destrezas y conductas de modo operante e instrumental. Se desarrollan las capacidades de reflexión y simbolización, se miden las consecuencias basadas en la comparación, generalización y auto evaluación.

De acuerdo a lo mencionado por los autores anteriores, se simplifica en un solo concepto mencionado a continuación.

La enseñanza es un proceso sistemático y organizado para transmitir conocimientos, habilidades y experiencia a través de diferentes medios y métodos, pudiendo ser éstos expositivos, de observación o de experimentación, entre otros.

Los diferentes enfoques se encuentran mencionados por Brown (1995).

Considerando que la enseñanza es, y va directamente asociada con el aprendizaje, se profundiza un poco más en los siguientes temas y se asocia con la enseñanza de un segundo idioma, en lo particular con el inglés.

### 2.2. Aprendizaje empírico

#### Concepto

Recomienda cambiar el enfoque actual de la enseñanza hacia la facilitación del aprendizaje. En otras palabras no preocuparse tanto de qué cosas necesita aprender el alumno, qué se ha de enseñar, qué se debe abarcar en un curso dado, y si preocuparse más de cómo, por qué y cuándo aprenden los alumnos; cómo se vive y se siente el aprendizaje, y cuáles son sus consecuencias en la vida del alumno (Richards y Rodgers, 2001).

#### Características

La teoría del aprendizaje empírico es planteada por Carl Rogers, estadounidense, creador de la psicoterapia centrada en el cliente. Según su concepción del desarrollo de la neurosis, el hombre busca experiencias agradables a través de una tendencia a la



## 2. APRENDIZAJE

El **aprendizaje** consiste en adquirir conocimientos de alguna cosa, tomar en la memoria conceptos o propiedades acerca de éstas cosas y tener la capacidad de recuperarlos en el futuro en base a estímulos (Baralo, 1999).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesor quien enseña y el alumno quien aprende. Sin embargo, los paradigmas actuales conducen a pensar que estos roles se intercambian durante este proceso, pudiendo el alumno ser artífice del descubrimiento de nuevos conceptos, contando con el profesor como facilitador de este proceso (Briton, Snow y Wesche, 1989).

### 2.1. Teoría del aprendizaje

#### *Concepto*

Sistema construido por pensamiento, con el que se relacionan entre sí cosas en un sistema de principios y consecuencias. Las teorías constituyen la trama interna de una ciencia (Brown, 2001).

La teoría proviene de hipótesis, comprobadas total o parcialmente y no de opiniones personales subjetivas. Para que una teoría sea útil, deberá modificarse con el proceso de la ciencia, permaneciendo constantemente sometida a crítica de nuevos hechos y de nuevas relaciones comprobadas (Brown, 2001).

#### *Requisitos*

Debe ser realista, para ayudar al docente a tomar conciencia de lo que ocurre en clase; no debe cegar al profesor ante la realidad; sino debe encarar las situaciones del aprendizaje como un todo; es necesario que destaque las condiciones del aprendizaje: madurez, prontitud y motivación; y debe tener características dinámicas. Todo comportamiento tiene causa y objetivos que son múltiples, el comportamiento es un proceso continuo y envuelve a todo el organismo (Wilson, 1993).

### 2.2. Aprendizaje empírico

#### *Concepto*

Recomienda cambiar el enfoque actual de la enseñanza hacia la facilitación del aprendizaje. En otras palabras no preocuparse tanto de qué cosas necesita aprender el alumno, qué se ha de enseñar, qué se debe abarcar en un curso dado, y sí preocuparse más de cómo, por qué y cuándo aprenden los alumnos; cómo se vive y se siente el aprendizaje, y cuáles son sus consecuencias en la vida del alumno (Richards y Rodgers, 2001).

#### *Características*

La teoría del aprendizaje empírico es planteada por Carl Rogers, estadounidense, creador de la psicoterapia centrada en el cliente. Según su concepción del desarrollo de la neurosis, el hombre busca experiencias agradables a través de una tendencia a la



autorrealización y un proceso de valoración que él considera innatos (citado en Richards, 1985).

Entre los teóricos de la educación ha creado un clima propicio para centrar la acción educativa en el educando, con el propósito de adueñarse de sí mismo, crear actitudes positivas, integrarse mejor en todas las esferas y estratos, conseguir mayor tolerancia ante las situaciones desagradables y frustrantes, y lograr una mejor adaptación general (Richards y Rodgers, 2001).

Aplicando esta teoría psicoterapéutica a la educación, Rogers distingue dos clases de aprendizaje: 1) el memorismo sería de la educación tradicional, el cognitivo o vacío y, 2) el vivencial o significativo es el verdadero aprendizaje (citado en Richards, 1985).

### **Principios**

Rogers presenta la llamada enseñanza centrada en el estudiante como frutos de sus experiencias. Esta enseñanza esta sujeta a una serie de hipótesis y principios (citado en Krashen, 1985).

- Sólo se le puede facilitar el aprendizaje
- El estudiante es quien aprende
- El estudiante puede tener dificultades
- El estudiante, sin embargo, puede recibir ayuda

La consecución de estos mecanismos y dinamismos psicológicos son personalización, porque son parte de los procesos de individuación o de diferenciación, de donde se plantean ciertas afirmaciones sobre el aprendizaje:

- Los seres humanos tienen en sí mismo la capacidad natural de aprender Cuando el estudiante advierte que su objetivo tiene relación con sus proyectos personales, se produce el Aprendizaje Significativo.
- Los aprendizajes amenazadores del yo se realizan cuando las amenazas exteriores son mínimas. En la acción se aprende mucho y con provecho. Si el estudiante se responsabiliza en el método de aprendizaje, aprende mejor.
- La enseñanza que compromete a toda la persona es la que penetra más profundamente y se retiene más tiempo. La auto evaluación y la autocrítica son fundamentales.
- Lo resaltante de esta teoría que debemos señalar, es la importancia de la libertad, como condicionamiento de la educación y del aprendizaje.



### **Conclusiones:**

El aprendizaje debe ser significativo o vivencial, se preocupa más de la formación de la persona que de la inteligencia, prefiere las técnicas que facilitan el aprendizaje y la educación, y el profesor debe procurar facilitar el aprendizaje.

## **2.3. Aprendizaje ecléctico**

### **Concepto**

Diógenes Laercio, historiador griego de la filosofía, introdujo el término eclecticismo, que significa "escuela seleccionadora". El eclecticismo es un intento de apertura, de reconocimiento de que la verdad, de donde venga y sin prejuicios ideológicos; es el resultado del compromiso sin una línea teórica particular.

### **Características**

Robert Gagne, psicólogo estadounidense contemporáneo, postula la teoría ecléctica, denominada así porque se encuentra racionalmente organizada y considerada verdaderamente sistemática. Existe en ella una unión importante entre conceptos y variables y variables del conductismo y cognoscitismo.

Esta teoría esta basada en un modelo de procesamiento de la información, la que a su vez se basa en una posición semicognitiva. Su enfoque fue organizado en cuatro partes específicas:

La primera incluye los procesos de aprendizaje, es decir, cómo el sujeto aprende y cuáles son los postulados hipotéticos sobre los que se construye su teoría.

La segunda parte analiza los resultados del aprendizaje o los tipos de capacidades que aprende el estudiante y que se divide en 6 partes: un grupo de forma básica del aprendizaje, las destrezas intelectuales, la información verbal, las estrategias cognoscitivas, las destrezas motrices y las actitudes.

La tercera parte trata de las condiciones del aprendizaje, es decir los eventos facilitadores del aprendizaje.

La cuarta parte pertenece a las aplicaciones de la teoría.

## **2.4. Proceso del aprendizaje**

Para Gagne, los procesos de aprendizaje consisten en el cambio de una capacidad o disposición humana, que persiste en el tiempo y que no puede ser atribuido al proceso de maduración. El cambio se produce en la conducta del individuo, posibilitando inferir que el cambio se logra a través del aprendizaje.

### **Modelo de procesamiento de información**

Este modelo presenta algunas estructuras que sirven para explicar lo que sucede internamente durante el proceso del aprendizaje.



La información y los estímulos del ambiente se reciben a través de los receptores, que son estructuras en el sistema nervioso central del individuo. De allí pasa a una estructura hipotetizada a través de la cual, los objetos y los eventos son codificados de forma tal que obtienen validez para el cerebro; esta información pasa a la memoria de corto alcance donde es nuevamente codificada, pero esta vez de forma conceptual.

En este punto se puede presentar varias alternativas de proceso para su almacenamiento o no en la memoria de largo alcance

Una vez que la información ha sido registrada en cualquiera de las dos memorias, que para Gagne no son diferentes como estructuras, sino en "momentos", ésta puede ser retirada o recuperada sobre la base de los estímulos externos que hagan necesaria esa información.

## 2.5. Fases del aprendizaje

Los estímulos que recibe el alumno son ingresados a su memoria transitoria denominada de corto alcance. Posteriormente estos estímulos pasan a una memoria de largo alcance, momento en que se puede decir que el alumno ha fijado un elemento y puede recuperarlo en el futuro.

A propósito, los mecanismos internos constituyentes del proceso de aprendizaje corresponden a etapas en el **acto de aprender**, y éstos son :

- **Fase de motivación** (expectativas). Es preciso que exista algún elemento de motivación externa o expectativa interna, para que el alumno pueda aprender.
- **Fase de aprehensión** o atención perceptiva selectiva que es la percepción selectiva de los elementos destacados de la situación.
- **Fase de adquisición** o codificación almacenaje. Es la codificación de la información que ha entrado en la memoria de corto alcance, y que es transformada como material verbal o imágenes mentales para alojarse en la memoria de largo alcance.
- **Fase de retención** o acumulación en la memoria. Es la acumulación de elementos en la memoria.
- **Fase de recuperación**. Es la recuperación de la información almacenada en la memoria de largo alcance, en base a estímulos recibidos.
- **Fase de generalización** o transferencia. Consiste en la recuperación de la información almacenada ya sea en circunstancias similares, como también diferente en las que se produjo su almacenamiento.
- **Fase de desempeño** o generación de respuesta. La información ya recuperada y generalizada pasa al generador de respuestas, donde se organiza una respuesta de desempeño que refleja lo que la persona ha aprendido.



► **Fase de retroalimentación** o reforzamiento. La persona requiere verificar que ha dado la respuesta correcta a los estímulos, esto garantiza que ha aprendido correctamente. El profesor puede desempeñar este papel para satisfacer esta necesidad.

## 2.6. Capacidades aprendidas

Desde la óptica de Gagne existen cinco clases de capacidades que pueden ser aprendidas. Estas son el punto de partida de un proceso muy importante, que es el de la evaluación. Deberán ser las mismas capacidades aprendidas las que se evaluarán para determinar el éxito del aprendizaje.

Dichas capacidades son las siguientes:

- a) **Destrezas motoras:** destrezas del sistema muscular.
- b) **Información verbal:** gran cantidad de información, nombres, hechos y generalizaciones. Responde a la pregunta ¿qué cosa?
- c) **Destrezas intelectuales:** adquisición de discriminaciones y cadenas simples hasta llegar a conceptos y reglas. Responde a la pregunta Como hacer que cosa?
- d) **Actitudes:** que influyen sobre la elección de las acciones personales, ante hechos o personas. Son actitudes la honestidad, la amabilidad, así como también hay actitudes positivas útiles como la actitud hacia el aprendizaje de las ciencias, de las artes, y también actitudes negativas útiles como la aberración al consumo de drogas, alcohol en exceso, entre otras.
- e) **Estrategias cognoscitivas:** son destrezas organizadas internamente, que gobiernan el comportamiento del individuo en términos de su atención, lectura y pensamiento.

### Relación entre los 5 dominios y los ocho tipos de aprendizaje

Podemos intentar la combinación de los ocho tipos de aprendizaje con los dominios, en la forma sugerida por Chadwick (1975) (ver Tabla 1).

a) **Aprendizaje en cadena:** es una secuencia ordenada de acciones. Por ejemplo, una receta de cocina o atarse los cordones de los zapatos.

d) **Asociaciones verbales:** consiste en un tipo de aprendizaje en cadena, pero exige un proceso simbólico bastante complejo. Es un buen recurso elegir un elemento que forma parte de la respuesta que ayude a recordar la respuesta completa.

e) **Aprendizaje de discriminaciones múltiples:** implica asociación de varios elementos y también la discriminación múltiple. Por ejemplo, el aprendizaje que realiza el profesor para llamar a cada alumno por su nombre.

f) **Aprendizaje de conceptos:** implica la capacidad de responder a los estímulos a través de conceptos o propiedades abstractas, como color, forma, tamaño, número, etc. Por ejemplo, examinar la foto de un animal, determinar si es cuadrúpedo.



**Tabla 1. Combinación de dominios y tipos de aprendizaje.**

Dominios	Tipos utilizados
Destrezas Motoras	Aprendizaje de señales
	Estímulo-respuesta
	Encadenamiento motor
	Estímulo-respuesta
Información Verbal	Asociación verbal
	Discriminación múltiple
	Discriminación múltiple
Destrezas Intelectuales	Aprendizaje de conceptos
	Aprendizaje de principios
	Aprendizaje de problemas
	Aprendizaje de señales
	Estímulo-respuesta
Actitudes	Cadenas motoras
	Asociación verbal
	Discriminación múltiple
	Aprendizaje de señales
Estrategias cognoscitivas	Aprendizaje de principios
	Resolución de problemas

## 2.7. Tipos de aprendizaje

Los tipos de aprendizaje son parte del proceso de aprendizaje, mientras que las capacidades adquiridas son el resultado del aprendizaje.

Los tipos de aprendizaje describen las formas en que éste se puede dar en el individuo.

a) **Aprendizaje de signos y señales:** los signos son cualquier cosa gracias a la cual puede asociarse algún concepto. Por ejemplo: truenos y cielo oscuro = se sospecha que va llover.

b) **Respuestas operantes:** el individuo aprende un conjunto de estímulos-respuestas, en el que cada estímulo tiene asociada una respuesta única que no está sujeta a las condiciones emocionales. Se caracteriza por una sola asociación entre el estímulo y la respuesta, y no por relaciones encadenadas o múltiples. El aprendizaje de operación de instrumental o aparato cae dentro de esta clasificación.

c) **Aprendizaje en cadena:** es una secuencia ordenada de acciones. Por ejemplo, una receta de cocina o atarse los cordones de los zapatos.

d) **Asociaciones verbales:** consiste en un tipo de aprendizaje en cadena, pero exige un proceso simbólico bastante complejo. Es un buen recurso elegir un elemento que forma parte de la respuesta que ayude a recordar la respuesta completa.

e) **Aprendizaje de discriminaciones múltiples:** implica asociación de varios elementos y también la discriminación múltiple. Por ejemplo, el aprendizaje que realiza el profesor para llamar a cada alumno por su nombre.

f) **Aprendizaje de conceptos:** implica la capacidad de responder a los estímulos a través de conceptos o propiedades abstractas, como color, forma, tamaño, número, etc. Por ejemplo: examinar la foto de un animal, determinar si es cuadrúpedo.



g) **Aprendizaje de principios:** es posible el aprendizaje mecánico de enunciados de principios sin entender realmente las razones del mismo. Por ejemplo: el resultado de elevar un número a una potencia par es siempre positivo.

## 2.8. Condiciones del aprendizaje

Gagne da bastante atención a las condiciones externas, a la situación de aprendizaje. Según su concepto se identifican cuatro elementos iniciales en una situación de aprendizaje: aprendiz o alumno, situación de estipulación bajo la que se hará el aprendizaje, lo que ya está en memoria o lo que se puede denominar conducta de entrada es la conducta final que se espera del alumno.

En el enfoque de Gagne, el primer elemento que se enfatiza sobre las condiciones del aprendizaje es el de establecer las respuestas que se espera del estudiante. Esto se hace a través de la formulación de objetivos. Luego se introduce en el problema del aprendizaje.

A continuación se presenta una tabla-resumen de los eventos externos más importantes, con relación a las etapas del aprendizaje.

### Título 2. Etapas de aprendizaje, procesos y eventos que ejercen influencia en el aprendizaje.

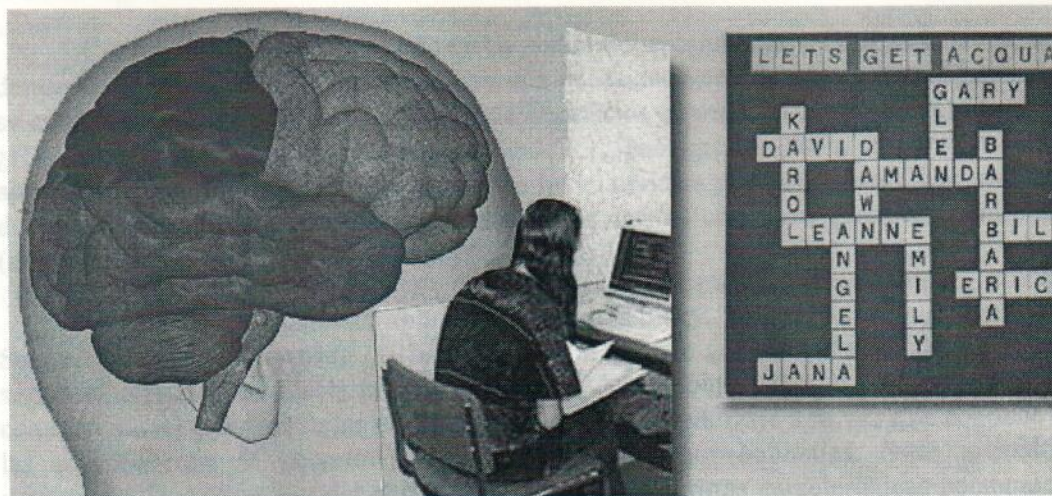
Etapas del aprendizaje	Proceso	Eventos externos que ejercen influencia
Motivación	Expectativa	Comunicación de objetivo por realizar. Confirmación previa de la expectativa a través de una vivencia exitosa.
Comprensión	Atención; percepción selectiva	Modificación en la estimulación para atraer la atención. Aprendizaje previo de percepción Indicaciones diferenciadas adicionales para la percepción.
Adquisición	Cifrado, acceso a la acumulación	Proyectos sugeridos para el cifrado.
Retención	Almacenar	Desconocidos.
Recordar	Recuperación	Proyectos sugeridos para la recuperación Indicaciones para la recuperación.
Generalización	Transferencia	Variedad de contextos para las indicaciones dirigidas a recuperar.
Actuación	Respuesta	Casos de actuación ("ejemplos").
Retroalimentación	Fortalecimiento	Retroalimentación informativa que permite constatar o comparar con un modelo.

Segundo, el hecho de ser "normal" no implica necesariamente que el proceso de aprendizaje sea automático. Tenemos que tomar en consideración las características específicas del individuo: su edad, género, personalidad, capacidades cognitivas y sus experiencias previas. El caso del niño vivaz y extravertido, pero sin mucha experiencia del mundo, se tratará de una forma distinta al caso de la señora mayor que es muy tímida y solitaria. Nuestro acercamiento al problema de aprendizaje del segundo idioma tendrá que variar según las particularidades de la población de hablantes (Spolsky, 1989).

Tercero, tenemos que examinar las actitudes de los hablantes y su motivación. El aprendiz que no quiere aprender o que piensa que el segundo idioma es inferior u odioso no lo va a aprender, sin importar la técnica que se utilice. Por otro lado, el hablante que sostiene unas actitudes positivas hacia otro idioma y sus hablantes tiende a



### 3. ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA



Si asumimos una perspectiva global, el hecho de aprender un segundo idioma no es nada excepcional. El monolingüismo, que frecuentemente consideramos como "normal", no es posible ni deseable en la gran parte del mundo, donde los hablantes rutinariamente utilizan dos o más idiomas para varios propósitos en diferentes ámbitos sociales. El ser humano posee la capacidad para adquirir todas las variedades lingüísticas que necesita para defenderse en su vida cotidiana. Dependiendo de las circunstancias particulares del individuo y su comunidad del habla, un hablante puede ser competente en dos, tres o más dialectos o idiomas. El grado de dominio en cada código lingüístico varía conforme a las necesidades sociales del hablante y las oportunidades que le brinda la vida (Grosjean, 1982).

Para aprender un nuevo idioma se requieren varias condiciones. Primero, el individuo tiene que poseer el equipo neurológico y fisiológico necesario para el procesamiento y la producción adecuada del lenguaje. Cualquier deficiencia en esta área (autismo, afasia, retraso mental) caería dentro de la provincia de la neurolingüística y la patología del habla que no se incluirá en esta discusión, ya que implica otros estudios y otras soluciones. Es decir, vamos a considerar exclusivamente el caso del hablante "normal", que no tiene ningún obstáculo biológico en el aprendizaje de un segundo idioma (Spolsky, 1989).

Segundo, el hecho de ser "normal" no implica necesariamente que el proceso de aprendizaje sea automático. Tenemos que tomar en consideración las características específicas del individuo: su edad, género, personalidad, capacidades cognoscitivas y sus experiencias previas. El caso del niño vivaz y extrovertido, pero sin mucha experiencia del mundo, se tratará de una forma distinta al caso de la señora mayor que es muy tímida y cohibida. Nuestro acercamiento al problema de aprendizaje del segundo idioma tendrá que variar según las particularidades de la población de hablantes (Spolsky, 1989).

Tercero, tenemos que examinar las actitudes de los hablantes y su motivación. El aprendiz que no quiere aprender o que piensa que el segundo idioma es inferior u odioso no lo va a aprender, sin importar la técnica que se utilice. Por otro lado, el hablante que sostiene unas actitudes positivas hacia otro idioma y sus hablantes tiende a



adquirir el idioma rápidamente. Además el acto de aprender ese idioma tiende a producir unas actitudes más positivas (Spolsky, 1989).

Cuarto, es vital explorar el contexto social del aprendizaje. ¿Cuál es la situación dentro de la comunidad del habla? ¿Hay una necesidad verdadera para que el hablante se esfuerce para aprender el idioma? ¿Qué beneficios le vendrán si aprende el idioma? ¿Hay algunas desventajas si no lo aprende? ¿Qué oportunidades existen para el aprendizaje del idioma? ¿Están disponibles los materiales y los maestros (si es un caso de aprendizaje formal) o se encuentran hablantes nativos con quién practicar el idioma (si es un caso de aprendizaje informal)? (Spolsky, 1989).

El reconocido lingüista aplicado Bernard Spolsky, en su libro **Conditions for Second Language Learning** (1989), propone un modelo general del aprendizaje de un segundo idioma que vale la pena examinar. Podemos observar que comienza con el contexto social que provee las oportunidades para el aprendizaje a la vez que conduce a las actitudes que se generan respecto al idioma y sus hablantes. Estas actitudes determinan la motivación del aprendiz la cual se une a otras características personales tales como la edad, la personalidad, las capacidades y los conocimientos previos. Las características personales luego determinan la forma en que lucha el aprendiz con las distintas oportunidades para el aprendizaje que presenta el contexto social. Luego, los resultados lingüísticos y no lingüísticos surgen de la interacción complicadísima entre el aprendiz y su entorno social.

### 3.1. La motivación para aprender el inglés

Los hablantes normalmente se motivan a aprender un idioma por razones instrumentales o integradoras. La motivación instrumental existe cuando el segundo idioma provee oportunidades económicas al hablante o le permite hacer algo que antes no podía hacer, por ej.: viajar. La motivación integradora surge cuando el hablante desea integrarse al grupo o a la cultura que representa el idioma. Para la inmensa mayoría de los mexicanos, la motivación para aprender el inglés es instrumental.

Pousada (2005) realizó dos investigaciones con estudiantes de inglés de segundo año en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. El primer estudio se llevó a cabo en 1987 y consistió en la administración de un cuestionario de 21 incisos a un grupo mixto de 50 estudiantes que se encontraban en tres clases de inglés conversacional (niveles 1, 2 y 4) y en una clase subgraduada de lingüística. Un segundo estudio en 1988, compuesta de 40 preguntas, y que se administró a 154 estudiantes del nivel más bajo de nuestras clases conversacionales. El propósito de ambas investigaciones era palpar los sentimientos de los estudiantes respecto al inglés y de documentar su historial lingüístico.

En la encuesta de 1987, la última pregunta del cuestionario fue: "¿Consideras que el inglés será útil para ti en el futuro?" El 98% dijo que sí, y dos respuestas típicas fueron:

"Sí, porque hay más oportunidades de empleo".

"El inglés es un idioma universal. Si estás buscando un buen empleo, si estás viajando, tienes que saber el inglés. El inglés es una necesidad primordial."



Podemos observar que estas respuestas reflejan una motivación instrumental hacia el inglés. Los estudiantes no dijeron que querían ser como los norteamericanos, ni gozar la literatura inglesa, ni incorporar el pensamiento anglosajón en su ideología personal. Simplemente querían mejorar las condiciones materiales de su vida.

En la encuesta de 1988, de nuevo el 98% opinó que el inglés era vital. El 72% indicó que necesitaba el inglés para conseguir empleos o para su desarrollo profesional. El 9% se refirió a la importancia económica y política del inglés en el mundo actual. El 8% mencionó la posibilidad de ir a Estados Unidos a estudiar o trabajar. Es decir, que 89% dio razones instrumentales por las cuales aprender el inglés. Solamente 5% indicó que quería aprender el inglés para poder socializar con los norteamericanos, lo que es una motivación integradora.

Delgado (1990) descubrió el mismo patrón entre los maestros de escuela superior en la zona metropolitana de San Juan, Puerto Rico, y comentó que los maestros no ven el inglés como un instrumento para buscar solidaridad con la cultura norteamericana, sino más bien como un instrumento utilitario.

### 3.2. Programas y métodos tradicionales

Tradicionalmente el programa educativo más utilizado a lo largo de la escolarización obligatoria de los alumnos ha sido la sumersión, es decir, la colocación de estos estudiantes en clases enseñadas en inglés y con compañeros angloparlantes. Este programa, conocido también como *sink or swim* (ahogarse o nadar), no incluye ninguna ayuda especial para que los alumnos que no hablaban inglés puedan entender las explicaciones de sus maestros (Díaz-Rico y Weed, 2002). Como resultado, los estudiantes se van quedando retrasados académicamente respecto a sus compañeros que hablaban inglés y muchos de ellos optaban por abandonar la escuela, contribuyendo así a aumentar de forma considerable las cifras de deserción escolar (Rothstein, 1998).

Disconformes con esta situación, varios grupos de padres de familia presentaron demandas judiciales en la década de los 70 contra algunos de los distritos escolares que usaban esta práctica. Los casos más importantes (*Lau vs Nichols*, *Aspira vs New York*, y *Castañeda vs Pickard*) afectaban a estudiantes de diferentes nacionalidades (chinos, puertorriqueños y México-americanos) y se dieron en distintos lugares del país (San Francisco, Nueva York y Texas, respectivamente), pero las causas de los demandantes eran muy similares, argumentaban que las autoridades educativas no estaban poniendo los medios necesarios para ayudar a los estudiantes inmigrantes a superar la barrera lingüística, lo que repercutía en sus altas tasas de fracaso escolar. En sus veredictos, los jueces estuvieron de acuerdo con los afectados al determinar que, si los distritos y las escuelas no ayudaban lingüística y académicamente a los estudiantes que no hablaban inglés, estaban negándoles el acceso al currículo académico en igualdad de condiciones respecto a sus compañeros angloparlantes. Por ello, en sus resoluciones, obligaban a los distritos a crear medidas que tuvieran en cuenta las necesidades de los estudiantes y a buscar formas más efectivas de ayudarlos en su aprendizaje (Castro Feinberg, 2002; Chamot y O'Malley, 1994).

Algunos veredictos fueron bastante específicos (*Aspira vs New York*; *Serna vs Portales*) y obligaron a los distritos locales a implantar programas bilingües, mientras que otros (*Lau vs Nichols*) fueron generales y sólo recomendaron alguna medida, dejando la decisión final en manos de las autoridades educativas locales. Dado que éstas



dependían de factores tan diversos como los recursos financieros disponibles, la capacitación de los maestros de los planteles, e incluso el apoyo de la comunidad escolar, registró una gran variación en las medidas implementadas. Sin embargo, y en líneas generales, puede decirse que la mayoría de los programas usados a partir de entonces fueron el ESL (English as a Second Language) (Richard-Amato, 1988; Díaz-Rico y Weed, 2002). El primero se aplicó en escuelas primarias y secundarias, mientras que los programas bilingües quedaron casi restringidos a las escuelas primarias.

En los programas *pullout* un maestro especializado en técnicas de adquisición de segundos idiomas sacaba a diario de sus salones a los alumnos identificados, para enseñarles durante aproximadamente 45 minutos, inglés básico. Al concluir este periodo los estudiantes regresaban a sus salones, en donde recibían instrucción solamente en inglés. Es decir, los programas *pullout* eran en realidad una pequeña variación de la sumersión. La educación bilingüe transitoria, en cambio, separaba a los estudiantes extranjeros por su nivel de inglés y ponía al frente de cada salón a un maestro que hablara su idioma y que estuviera especializado en técnicas de aprendizaje de segundas lenguas. El maestro usaba el idioma nativo de los estudiantes para explicar lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, en tanto usaba el inglés en educación física, arte, música e inglés como segundo idioma. A medida que los estudiantes progresaban en inglés la presencia de esta lengua aumentaba, mientras que la del idioma nativo disminuía hasta que todas las materias podían ser enseñadas totalmente en inglés (Richard-Amato, 1988; Díaz-Rico y Weed, 2002).

La base teórica de los dos programas era distinta, pero ambos compartían un rasgo común: incluir una asignatura que enseñara inglés en su currículo educativo. El siguiente paso, por tanto, era encontrar el método más adecuado para lograrlo. Entre los usados con este fin, los más extendidos fueron el clásico, el directo, el audiolingüe, el *Total Physical Response* (TPR), el enfoque comunicativo y el *Natural Approach*. Algunos fueron simples adaptaciones de los usados en otros países, mientras otros se desarrollaron específicamente en Estados Unidos. Una breve reseña de cada uno de éstos, con su base teórica y sus principales objetivos, aparece a continuación.

El método clásico (*Grammar Translation*) consistía en la traducción literal de textos y en el aprendizaje de las reglas del inglés. Todas las explicaciones del profesor, desde el vocabulario hasta la gramática, eran en el idioma nativo de los estudiantes. Por tanto, el objetivo era que los alumnos tradujeran con exactitud y que logaran la mayor corrección posible en la lectura y en la escritura en inglés. Con estas premisas se soslayaba totalmente el aspecto comunicativo del uso del idioma (Brown, 2001).

Hacia 1880 Franke comenzó a desarrollar un método que ponderaba la comunicación oral en el segundo idioma (alemán, en este caso) en detrimento de la gramática que se enseñaba inductivamente a través de los temas de conversación. Su objetivo principal era que los estudiantes usaran de forma exclusiva el nuevo idioma para activar así sus procesos de pensamiento en éste. El método, originalmente llamado directo, fue usado posteriormente por Maximilian Berlitz en sus academias, por lo cual también fue conocido por este nombre (Richards y Rodgers, 2001; Zainuddin, Yahya, Morales-Jones y Ariza, 2002).

La decisión de Estados Unidos de intervenir en la Segunda Guerra Mundial creó en el país la necesidad, casi inmediata, de disponer de hablantes de varios idiomas que pudieran comunicarse con fluidez con individuos de otras naciones, entre ellos



alemanes, italianos, chinos, japoneses y malayos (Richards y Rodgers, 2001). Esta situación originó el método audiolingüe. Basado en el conductismo, el método consistía en la memorización de diálogos, la práctica repetitiva de estructuras gramaticales ("drill, drill and more drill" [Hockett, 1959 (citado en Richards, 2001)] y un gran énfasis en lograr una correcta pronunciación como pasos necesarios para dominar la nueva lengua. Sin embargo, las limitaciones del método pronto se evidenciaron por los propios estudiantes, quienes se quejaron de que el proceso de aprendizaje era aburrido y poco satisfactorio. Además, consideraban que el dominio de la morfología y de las estructuras gramaticales enfatizado en el salón no les proveía de recursos suficientes para poder desenvolverse adecuadamente en la calle (Richards y Rodgers, 2001).

La influencia de las ideas conductistas se dejó sentir también en el *Total Physical Response* (TPR), creado a mediados de la década de los 70 por James Asher, y dirigido a alumnos que comenzaban a aprender inglés. Su principal objetivo, por tanto, consistía en desarrollar la comprensión oral a través del seguimiento de las órdenes e instrucciones dadas y modeladas por el maestro. Las instrucciones eran muy sencillas al comienzo, pero se volvían más complejas a medida que los estudiantes progresaban. Sin embargo, gracias al refuerzo visual que suponían los movimientos llevados a cabo por el maestro y los demás compañeros, los alumnos podían asociar el lenguaje con las acciones y adquirir paulatinamente el nuevo vocabulario (Richards y Rodgers, 2001).

El TPR no obligaba a los estudiantes a hablar el inglés inmediatamente. Por el contrario, los dejaba elegir el momento en el que ellos mismos consideraban que estaban preparados para colaborar en el desarrollo de la clase. Así no se les forzaba a intervenir antes de tiempo, por lo que podían relajarse y centrarse en la comprensión de las instrucciones.

En la misma época, en Inglaterra, Widdowson y Cadlin comenzaron a trabajar en un enfoque que valoraba más el dominio de la comunicación real que el de las estructuras formales del idioma. El resultado, influenciado por las ideas anticonductistas de Chomsky, fue el enfoque comunicativo, basado en tres principios fundamentales: comunicación (actividades que fomentaran la interacción), tareas (involucrar a los estudiantes en trabajos relacionados con sus propias experiencias e intereses) y significado (actividades de uso real del inglés). Es decir, que los alumnos aprendieran haciendo ("*learning by doing*") y que usaran el inglés como lengua vehicular desde el comienzo de su aprendizaje; por ejemplo, al resolver problemas de lógica, intervenir en debates en el salón o realizar encuestas en la calle (Brown, 2001).

Estas fueron también las premisas del *Natural Approach*, desarrollado por Krashen y Terrell (1983) en Estados Unidos. Los autores, subrayaban la importancia de fomentar la fluidez en las etapas iniciales del aprendizaje, dejando la exactitud para cuando los estudiantes estuviesen más familiarizados con el idioma. Los errores cometidos por los estudiantes eran considerados parte del proceso de adquisición del nuevo idioma. Por ello, Krashen y Terrell recomendaban que no se corrigiera constantemente a los alumnos, ya que hacerlo de forma excesiva podía limitar seriamente sus intentos de comunicación en el futuro, si dudaban de la corrección de sus respuestas.

Krashen y Terrell pensaban que el inglés se aprendía más sencilla y eficazmente cuanto mejor se entendían los mensajes. Es decir, cuando los alumnos recibían lo que Krashen (1981) denominaba comprensible *input*. Para que esto sucediera, los autores



sugerían a los maestros que simplificaran la carga léxica y facilitaran la comprensión de los contenidos explicados mediante el uso de recursos visuales (gráficos, diagramas, fotografías o demostraciones prácticas), la repetición de conceptos clave y la exclusión de giros, proverbios, refranes y frases coloquiales de su vocabulario.

El *Natural Approach* introducía dos innovaciones importantes frente a los métodos anteriores: separar a los estudiantes de acuerdo con sus niveles de inglés y tener en cuenta sus necesidades específicas (los autores describían específicamente las características lingüísticas y las actividades más apropiadas para cada nivel).

El objetivo del *Natural Approach*, al igual que el del *TPR*, era ayudar a los estudiantes a desarrollar su fluidez oral para que pudieran alcanzar un nivel intermedio para, posteriormente quedar en manos de los maestros de clases regulares. La principal queja de los docentes era que, si bien los dos métodos se centraban en el desarrollo del lenguaje oral, ambos dejaban de lado la práctica de la lecto-escritura en inglés, lo cual suponía una demora para el progreso de los alumnos en las materias académicas que enseñaban (Asher, 1981).

Otros dos métodos utilizados en la enseñanza del inglés fueron la *Sugestopedia* y el *Silent Way* (Brown, 2001; Richards y Rodgers, 2001). A diferencia de los anteriores, tanto su expansión como su aceptación en las escuelas americanas fueron restringidas debido a su innata complejidad y a las dificultades derivadas de su implantación por el elevado número de alumnos.

Los métodos usados tradicionalmente en la enseñanza del inglés a los alumnos extranjeros durante su escolarización no enseñaban ni los contenidos ni el vocabulario académico necesarios para progresar adecuadamente en otras asignaturas, por lo cual iban retrasándose con respecto a sus compañeros angloparlantes. Para evitar este problema, las clases de inglés como segunda lengua fueron evolucionando hacia una mayor integración de la enseñanza del idioma con los contenidos académicos pertenecientes al grado cursado por los alumnos. La implantación de *Content-based ESL*, *Sheltered English* y, últimamente, ELD y SDAIE tenía como objetivo mejorar la preparación de los estudiantes extranjeros, para que pudieran competir académicamente con sus compañeros (Ramos, 2003).

Este movimiento ha sido positivo, pero todavía queda mucho por hacer en la escolarización de estos estudiantes. Es necesario, por ejemplo, continuar desarrollando y aplicando técnicas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza lingüístico-académica que reciben. También se requiere un cambio progresivo de mentalidad entre los educadores que trabajan con ellos, en el sentido de que deben reconocerse como maestros de idioma y de contenidos académicos, independientemente de la asignatura o el grado de enseñanza. Es decir, que tanto el ELD como la SDAIE deben formar parte integral de su currículo educativo. En tercer lugar, debe mejorar la comunicación (*articulation*) entre los maestros que enseñan en clases regulares de inglés y los que enseñan ELD o SDAIE, para asegurar la continuidad y la coherencia de la instrucción impartida. Para lograr este objetivo, todos deberían estar familiarizados con los niveles de inglés y las necesidades lingüísticas de sus estudiantes. Finalmente, es fundamental diseminar información entre los educadores sobre la importancia que tienen los tres puntos previos. Esto puede lograrse a través de cursos de formación continua que familiaricen al profesorado con los principales rasgos culturales de las diferentes poblaciones inmigrantes a las que sirven, con el aprendizaje de las diversas teorías de



adquisición de segundos idiomas, y con el uso de técnicas y estrategias efectivas que faciliten a sus estudiantes el desarrollo de las habilidades en el idioma y la comprensión de los contenidos académicos (Ramos, 2003).

El recorrido por los distintos métodos descritos puede servir de guía para que las autoridades educativas de otros países (por ejemplo, Italia, Francia, España o Alemania) que comienzan a presenciar un aumento significativo en sus escuelas de inmigrantes que hablan otros idiomas, hallen soluciones para afrontar los desafíos presentados por la nueva situación. Su ventaja, frente a Estados Unidos, son que pueden extraer conclusiones de la experiencia estadounidense y beneficiarse de sus aciertos sin necesidad de cometer los mismos errores. Con ello, podrán avanzar más rápidamente en la integración exitosa de los nuevos alumnos que llegan a sus aulas (Ramos, 2003).

Según (1982) la habilidad de comprensión oral y mencionan además otras denominaciones que ha tenido, por ejemplo, escucha, audición o contacto procesamiento del lenguaje. Echevarría y Graves (2003) por su parte, no están de acuerdo con la definición de escucha pues plantean que ese término no abarca todo el proceso que genera el desarrollo de esta destreza. La define entonces como comprensión auditiva y con ello se refiere al proceso de comprensión del habla oral. Este no sólo comprende escuchar el mensaje sino también tener en cuenta los códigos extralingüísticos que nos puedan servir de guía en una conversación, léase intonación, expresiones faciales, arboreas, frases inconclusas, etc. Echevarría, Vogt y Short (2000) opinan que el habla oral presupone el hecho de que cada persona pueda ver a su interlocutor, sus expresiones, gestos y tono de voz.

Dana (1987) establece una distinción entre escuchar y oír y plantea que oír es la habilidad de reconocer los elementos de la lengua en los sonidos a través del conocimiento que se tenga del sistema fonológico y gramatical, así como la capacidad de relacionar estos elementos entre sí en las oraciones y comprender el significado de las mismas. Escuchar sería entonces la habilidad de comprender lo que se dice y su función en la comunicación. La persona que escucha selecciona lo relevante a su propósito.

El término comprensión auditiva será utilizado aquí para referirnos al proceso de escucha y comprensión del habla oral. (Entiendase por texto oral las audiencias a las que el aprendiz y los hablantes de una lengua se enfrentan cada día: diálogos, anuncios, conferencias, programas radiales, etc.).

Las dificultades de audición son comunes a todos los idiomas ya que en ellas incide no sólo el nivel de conocimiento de la lengua alcanzado, sino también, factores de tipo psicológico, contextual y sociológico. En el caso del español, la relación fonolegráfica permite una aparente ventaja con respecto a otras lenguas pues las palabras se leen tal y como se escriben en la mayoría de los casos, lo que le permite al estudiante, reconocer las formas orales en textos escritos (Pernández, 2003).

Los diferentes métodos que se empleaban en la enseñanza de lenguas extranjeras, basados en un enfoque gramatical daban preferencia al desarrollo de habilidades de lectura y escritura. No es hasta la etapa que transcurre durante la Segunda Guerra Mundial que comienza a prestársele atención a la comprensión auditiva. El método audio-oral surgido en estos años y basado en investigaciones de Wierzbicka (1991), tuvo su origen en el incremento de las comunicaciones y en



#### 4. DESTREZAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Durante mucho tiempo se entendió que las cuatro destrezas fundamentales con las que trabaja la enseñanza de lenguas son: lectura, escritura, escucha y habla (Cook, 1996).

##### 4.1. Comprensión auditiva

Sin embargo, con la entrada de los enfoques comunicativos al universo lingüístico se comienza a discrepar un tanto acerca de la definición de la destreza referida a los procesos de audición. Algunos autores como Dulay, Buro y Krashen, (1982) la llaman comprensión oral y mencionan además otras denominaciones que ha tenido, por ejemplo, escucha, audición o correcto procesamiento del lenguaje. Echevarría y Graves (2003) por su parte, no están de acuerdo con la definición de escucha pues plantean que ese término no abarca todo el proceso que genera el desarrollo de esta destreza. La define entonces como comprensión auditiva y con ello se refiere al proceso de comprensión del habla oral. Este no sólo comprende escuchar el mensaje sino también tener en cuenta los códigos extralingüísticos que nos puedan servir de guía en una conversación, léase entonación, expresiones faciales, titubeos, frases inconclusas, etc. Echevarría, Vogt y Short (2000) opinan que el habla oral presupone el hecho de que cada persona pueda ver a su interlocutor, sus expresiones, gestos y tono de voz.

Duna (1987) establece una distinción entre escuchar y oír y plantea que oír es la habilidad de reconocer los elementos de la lengua en los sonidos a través del conocimiento que se tenga del sistema fonológico y gramatical, así como la capacidad de relacionar estos elementos entre sí en las oraciones y comprender el significado de las mismas. Escuchar sería entonces la habilidad de comprender lo que se dice y su función en la comunicación. La persona que escucha selecciona lo relevante a su propósito.

El término **comprensión auditiva** será utilizado aquí para referirnos al proceso de escucha y comprensión del habla oral. (Entiéndase por texto oral las audiciones a las que el aprendiz y los hablantes de una lengua se enfrentan cada día: diálogos, anuncios, conferencias, programas radiales, etc.).

Las dificultades de audición son comunes a todos los idiomas ya que en ellas incide no sólo el nivel de conocimiento de la lengua alcanzado, sino también, factores de tipo psicológico, contextual y sociológico. En el caso del español, la relación sonido-grafía permite una aparente ventaja con respecto a otras lenguas pues las palabras se leen tal y como se escriben en la mayoría de los casos, lo que le permite al estudiante, reconocer las formas orales en textos escritos (Hernández, 2003).

Los diferentes métodos que se empleaban en la enseñanza de lenguas extranjeras, basados en un enfoque gramatical daban preferencia al desarrollo de habilidades de lectura y escritura. No es hasta la etapa que transcurre durante la Segunda Guerra Mundial que comienza a prestársele atención a la comprensión auditiva. El método audio-oral surgido en estos años y basado en investigaciones de Wierzbicka (1991), tuvo su origen en el incremento de las comunicaciones y en



necesidades muy puntuales de aprendizaje de idiomas al extenderse el conflicto hacia países que hablaban lenguas diversas. Este método se caracteriza por:

- El desarrollo de habilidades de comprensión auditiva y expresión oral posponiendo el dominio de otras habilidades.
- Se enfatiza en la corrección fonética y gramatical en la lengua oral. Se usan como patrones grabaciones de nativos.
- Se evita la traducción, usando medios visuales, gestos, etc. Se usa la lengua materna sólo en casos abstractos.
- La gramática se enseña en la práctica sistematizada de patrones en forma oral y luego en la ejercitación para fijar dichos patrones.
- Se recurre a la comunicación en situaciones relativas a las vivencias de los alumnos.
- La lectura y la escritura se desarrollan a partir de lo aprendido y ejercitado oralmente.

La introducción de este método significó un paso de avance en cuanto a la enseñanza de idiomas, pues el lenguaje se vincula a la praxis social; se hace más funcional. Sin embargo, jerarquiza unas habilidades en detrimento de otras (Hernández, 2003).

Posteriormente aparece el método audio-visual que, aunque más completo, es más difícil de implementar debido a que no siempre se tienen al alcance los medios técnicos necesarios. Este método favorece la captación del mensaje, ya que tiene un soporte visual que ayuda a la comprensión del mismo. No obstante, en el contexto real donde se hace efectiva la comunicación, no nos enfrentamos todo el tiempo a dicho soporte visual; la radio, por ejemplo, no lo tiene (Almeida d' Esa, 2002).

En México se ha trabajado y se trabaja con el método audio-oral; sin embargo, los materiales grabados están manipulados en su gran mayoría, lo cual incide en la rápida descontextualización de dichos textos (Hernández, 2003).

El tratamiento de la comprensión auditiva en clases todavía genera muchas dificultades pues no existe un consenso en cuanto al momento y la forma de abordarla. Olson (2001) propone actividades de comprensión auditiva extensivas e intensivas. Las extensivas serían aquellas que ocupen sólo unos minutos dentro de una clase, cuyo objetivo rector no sería la audición. Las intensivas se realizarían en una clase destinada a la comprensión auditiva y cuyo objetivo fundamental sería el desarrollo de habilidades de audición y su posterior empleo en la práctica oral. Olson propone la división de la clase de comprensión auditiva en tres etapas:

1. Actividades pretextuales: Se hacen antes de presentar el texto grabado para darle al estudiante una idea general acerca de lo que va a escuchar.
2. Actividades guiadas durante la audición: Ayudan a captar la esencia del mensaje.
3. Actividades postanditivas: Permiten detenerse en los aspectos lingüísticos de interés.

Oxford (1995) plantea que las actividades de audición no deben ocupar toda una clase, sino ser trabajadas de forma sistemática en todas.



Los procesos que intervienen en la comprensión auditiva resultan claros para todos los que se refieren al tema. Estos procesos o pasos para el desarrollo de la comprensión auditiva son los siguientes:

- La percepción.
- La decodificación o sentido del mensaje.
- La retención memorística del mismo ya sea de forma íntegra o parcial.
- La comprensión o identificación del contenido.

A esto podría agregársele la interpretación, pues todo mensaje es susceptible a cambios intencionales o no, de acuerdo a las expectativas y visión sociocultural de los interlocutores.

Según Oxford, Hollaway y Horton-Murillo (1992) cuando se aborda en clase el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva, el profesor, por lo general, comete los siguientes errores:

- Habla despacio pensando erróneamente que facilita la comprensión del estudiante.
- Presenta materiales manipulados donde el lenguaje está obligado a una corrección académica que no se aplica en la vida cotidiana.
- Repite lo que dice la grabadora, una vez terminado el parlamento.
- Presenta materiales grabados de manera uniforme con acentos monocordes y voces similares.

#### **4.2. Aspectos fundamentales del proceso de comprensión de lenguas extranjeras- itálicas**

En la comprensión de una lengua extranjera influyen muchos aspectos que pueden facilitar o entorpecer el proceso de audición. Así mismo, el propio proceso requiere de determinadas condiciones tanto subjetivas como objetivas. A continuación abordaremos los aspectos fundamentales que inciden en el proceso de comprensión auditiva de una lengua extranjera (Richard, 1985).

##### Aspectos psicológicos

**La barrera psicológica:** Las personas que se enfrentan por primera vez al estudio de una nueva lengua suelen establecer una barrera entre su lengua y la que van a adquirir. Si esta barrera no se vence, el estudiante puede presentar rechazo al estudio de la nueva lengua, pues ve esta como un fin inalcanzable y en nada semejante a lo que hasta el momento conoce. En el establecimiento o reforzamiento de esta barrera influyen factores como el desarrollo emocional de la persona. Aquellos que temen equivocarse o son muy introvertidos, presentan más dificultades a la hora de comprender y adquirir la lengua extranjera, ya que sus temores no les permiten la concentración necesaria que requiere, por ejemplo, la audición. Para vencer esta barrera es muy importante otro factor que a continuación relacionamos.

De todos es conocido que una frase fuera de contexto puede tener un efecto contrario al esperado o generar incompreensión, mucho más si la lengua utilizada como vehículo de expresión no es la materna. Es el contexto donde se encuentra el hablante lo



### La motivación

El estudiante debe participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo porque el proceso lo exija, sino porque sea realmente lo que quiere hacer. Para ello debe existir una necesidad que, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, podría ser el deseo de dominar la nueva lengua para lograr múltiples propósitos, ya sean de tipo profesional (estudios, negocios) o de otra índole. La motivación debe explotar las necesidades de los aprendices y de este modo incentivarlos en el estudio de la lengua en cuestión. En el caso del desarrollo de habilidades de comprensión auditiva, la motivación ayuda al estudiante a sentirse cómodo con el tema y lo prepara para lo que va a escuchar.

### La memoria

Las actividades de audición requieren de la percepción, retención y reproducción, en algunos casos, de lo escuchado. Para eso es de gran importancia la memoria. Van Duzer y Weddel (1997) se refieren a la memoria inmediata y plantean que ésta favorece más la retención pues aprehende aquellos contenidos que más interesan al oyente. Por su parte Wierzbicka (1991) exponen que en el proceso de comprensión, una vez reconocido inicialmente el material, una parte de este se fija en la memoria corta y el significado que se extrae de este material se retiene en la memoria larga. Otras acepciones que se dan son las de memoria mediata e inmediata, aunque la fundamentación es similar a las anteriores.

### El estado generacional

La comprensión auditiva debe trabajar con materiales diseñados de acuerdo con el tipo de estudiante a quien va dirigida. Dichos materiales deben estar en consonancia con el bagaje sociocultural del aprendiz de la lengua y su desarrollo emocional. No es lo mismo enseñar a un niño que a un adulto. Cada etapa tiene su propia dinámica en la cual influyen aspectos que van desde lo social hasta lo fisiológico (Richard, 1985).

## **4.3. Aspectos socioculturales**

### La cultura de la segunda lengua

La profesora y lingüista Celce-Murcia (1979) alega que cada lengua vincula una cultura propia. A su vez, esta cultura contiene en sí, valores, costumbres, historias, producciones artísticas y normas de comportamiento social que la diferencian del resto. Cuando se aprende una lengua extranjera la persona se está adentrando también en la cultura de la lengua estudiada. El conocimiento de esta es lo que permite al estudiante saber en qué momento debe actuar, cómo debe comportarse, qué frases utilizar. Además, le facilita la inserción en el medio lingüístico y le abre una fuente de conocimientos inagotable.

### El contexto social

De todos es conocido que una frase fuera de contexto puede tener un efecto contrario al esperado o generar incomprensión, mucho más si la lengua utilizada como vehículo de expresión no es la materna. Es el contexto donde se encuentra el hablante lo



que dicta la frase que se debe usar. De este modo sabremos qué lenguaje utilizar en una fiesta con los amigos y cuál en una conferencia, o cómo pedir un favor o dar una orden, o también, de qué manera dirigirnos a un niño o a una persona adulta. El ambiente en el que se lleva a cabo la comunicación es también importante porque puede efectuarse en lugares concurridos o no; en sitios con una buena acústica o a distancias desfavorables.

Todo lo anterior hay que tenerlo en cuenta en el momento de abordar el proceso de comprensión en las clases de lengua extranjera. La mayoría de las grabaciones que el profesor utiliza se hacen fuera de su medio natural, lo cual elimina las interferencias que en la realidad afectan al proceso de comunicación y son parte de este.

#### 4.4. Aspectos materiales

##### Las grabaciones

La grabación debe tener la mejor calidad posible, lo cual no implica eliminar las interferencias de sonidos vocales o de otro tipo ajenos al texto lingüístico en cuestión. Se tratará, siempre que sea posible, de trabajar con materiales auténticos; es decir, extraídos de la propia realidad: conversaciones entre nativos de la lengua, programas radiales, anuncios, etc.. En el caso de que sean materiales elaborados ex profeso, deben responder a propósitos comunicativos específicos y no deben funcionar como modelo de la lengua hablada.

##### Medios

Los medios necesarios para la audición son la grabadora, el video la voz del profesor y la propia realidad circundante en el caso de los estudiantes que vivan en el país donde se habla la lengua estudiada.

Los factores sociales más importantes que determinan la demanda actual de formación pueden resumirse en tres puntos:

- a) Una mayor exigencia educativa debido al acceso generalizado de la población a los distintos niveles educativos.
- b) Las transformaciones de las estructuras productivas que generan movilidad de los puestos de trabajo.
- c) Aumento del tiempo de ocio.



## 5. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA FORMACIÓN CONTINUA.

### 5.1. Educación-formación

La experiencia en la enseñanza de una segunda lengua en personas adultas sugiere, en quehacer cotidiano, muchas reflexiones e ideas prácticas que pueden parecer obvias y que probablemente nosotros conocemos. Sin embargo, es útil articular aquellas que podríamos considerar básicas, en el conjunto de la formación continua.

Para ello se repasa brevemente el concepto de educación permanente, así como la importancia de no aislar los conocimientos en la disciplina o la programación del curso de idioma correspondiente. Los objetivos del presente proyecto educativo a su vez deben adecuarse al perfil medio del estudiante al que está destinado, es decir, a personas adultas que son capaces de controlar su propio aprendizaje, de aprovechar su experiencia personal y profesional, así como de criticar todos los aspectos del proceso. A continuación se menciona algo sobre la caracterización de la clase de lengua extranjera y después, distintas estrategias de aprendizaje ensayadas en los cursos de formación continua (Richards, 1985).

La reflexión sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera, en la formación continua se basa necesariamente en la importancia del concepto de educación permanente, como principio organizador de la misma.

Aunque las características del aprendizaje de una lengua extranjera, exigen por sí mismas un planteamiento didáctico abierto y continuo; es decir, una metodología que ofrezca la posibilidad de enriquecer los conocimientos adquiridos con otros anteriores o sucesivos que conformen la competencia lingüística del alumno, desde el concepto educativo permanente, es necesario, además, integrar los contenidos en una perspectiva futura, no sólo por su aplicación a los diversos campos profesionales, sino también para continuar el nivel alcanzado con nuevos cursos de formación. En definitiva, la programación de los cursos de idiomas es especialmente idónea para tender puentes hacia otras ramas del saber que dominen o pretendan dominar los destinatarios, así como para desarrollar una motivación al estudio permanente (Padolsky, 2002a).

Los factores sociales más importantes que determinan la demanda actual de formación pueden resumirse en tres puntos:

a) Una mayor exigencia educativa debido al acceso generalizado de la población a los distintos niveles educativos.

b) Las transformaciones de las estructuras productivas que generan movilidad de los puestos de trabajo.

c) Aumento del tiempo de ocio.



En correspondencia con ellos, los objetivos de la formación continua en una lengua extranjera, se podrían sintetizar del siguiente modo. Según Padolsky (2002):

a) Adquirir y actualizar los conocimientos lingüísticos para facilitar el acceso a los distintos niveles educativos; como es el caso de los módulos de idioma extranjero para los exámenes de acceso a la universidad, de alumnos mayores de 25 años.

b) Mejorar la calificación profesional o adquirir preparación para el desarrollo de otras profesiones. Puesto que el sistema educativo tradicional en muchos casos es insuficiente en la dedicación al estudio de lenguas extranjeras, al tiempo que el mercado mundial exige una competencia alta.

c) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social y cultural. A veces un curso de formación ofrece una segunda oportunidad para adquirir capacidades comunicativas en otro idioma o para afrontar una situación de cambio en la vida privada y profesional.

Por lo anterior, es conveniente señalar que el aprendizaje no se debe reducir al periodo escolar de infancia y juventud, sino implica la exigencia en la educación continua, de unos estudios no tradicionales, ya que deben fomentar la diversidad de oportunidades individuales. Es importante respetar la demanda del estudiante de cualquier edad y circunstancia personal, tanto si este aspira al certificado como si se contenta con enriquecer su vida mediante unos estudios constantes, periódicos u ocasionales. Por lo tanto, es evidente que los medios para el aprendizaje adulto son, a su vez, distintos de las del aprendizaje escolar, deben ser los propios de una educación abierta, en la cual cada alumno, de manera autónoma, sea capaz de aprender a aprender y de diseñar su propio currículum (Richard, 1985)

## 5.2. Características del estudiante de formación continua.

El estudiante al que nos dirigimos tiene unos rasgos de autonomía y responsabilidad que son ventajosos desde el punto de vista motivacional, pero que al mismo tiempo implican una mayor complejidad, por lo que respecta a sus objetivos y al funcionamiento de la clase. El adulto realiza un gran esfuerzo para dedicar parte de su tiempo a la formación, a menudo es tiempo que disfrutaba con su propia familia. En muchos casos pretende, mediante este esfuerzo, conseguir habilidades que le ayuden en su Profesión o que sean complemento de su vida laboral, por lo tanto, aprende para cambiar de vida, bien sea profesional o socialmente. Ello determina unas expectativas de aprendizaje muy por encima de otro tipo de estudiante y como consecuencia:

a) El aprendizaje no es parte de una rutina o mecánica gregaria,

b) Requiere un esfuerzo mantenido que exige así mismo una "satisfacción relativa", mantenida a lo largo del curso.

Ambos aspectos explican el considerable índice de abandono y las frecuentes crisis por frustración ante un método pedagógico inadecuado o por la autoexigencia demasiado alta ante los compañeros. En la clase de idioma extranjero es frecuente enfrentarse con situaciones de autocompasión del estudiante, actitudes de impotencia, miedo a la actuación en el grupo y ansiedad por obtener resultados rápidos y visibles.



### **Dificultades del aprendizaje en edad adulta**

Todo proceso educativo entraña un esfuerzo de cuyas condiciones podremos sacar partido si somos capaces de proponer funcionamientos alternativos. Según Richards (1985) estas son algunas de las dificultades del adulto en relación con el aprendizaje:

- a) La perspectiva de alcanzar altas metas soñadas en la adolescencia, se reduce. A veces tienen una exigencia meramente pragmática.
- b) Disminuye la curiosidad juvenil.
- c) La inteligencia se estanca y la memoria disminuye. No le interesan las ideas abstractas y teóricas, prefiere los problemas de la vida real.
- d) Se reduce la reacción sensorial y perceptiva, por lo cual el aprendizaje suele ser más lento.
- e) Quien tiene poca experiencia en el estudio se cree poco dotado para el logro de determinadas metas de tipo intelectual.
- f) A los adultos cada vez les cuesta más adaptarse a nuevas situaciones.
- g) Cansancio y escasez de tiempo para dedicarlo al esfuerzo intelectual.

### **5.3. Una forma de aprender diferente.**

Estas y otras dificultades que podríamos enumerar no implican que el adulto esté incapacitado para aprender como las personas de menor edad, sino que forzosamente sus formas de aprender son diferentes. Richards (1985) afirma que ello se debe a un distinto funcionamiento psicológico y al tipo de actividad que realizan, lo cual repercute en sus formas de aprender y también en la metodología que debemos emplear.

Estos son algunos de los condicionantes del aprendizaje de adultos que nos encontramos con mayor frecuencia:

- a) Forman grupos heterogéneos en: edad, intereses, motivación, experiencia y aspiración.
- b) El papel de estudiante es marginal o provisional.
- c) El interés gira en torno al bienestar, el ascenso laboral o la autoestima.
- d) Los objetivos son claros y concretos, elegidos y valorizados.
- e) Los logros y éxitos serán deseados intensamente o con ansiedad.
- f) Existe preocupación por el fracaso.
- g) Posible susceptibilidad e inseguridad ante las críticas.



h) A menudo arrastra el peso de experiencias de aprendizajes frustrantes que le convencen de que no es capaz de adquirir una lengua extranjera.

i) Fuentes de conocimiento heterogéneas, a veces contradictorias.

j) Mayor concentración en clase, lo cual favorece el aprovechamiento del tiempo en clase.

k) Posee mecanismos de compensación para superar las deficiencias y los recursos de la experiencia.

l) Necesita alternancia y variabilidad, por su relativa capacidad de un esfuerzo intelectual prolongado.

#### 5.4. Aspectos específicos del proceso de adquisición de una lengua extranjera

El aprendizaje de una segunda lengua puede resultar una pesadilla si el estudiante lee el *syllabus* de cualquier manual o herramienta de trabajo orientada al adulto. Símbolos fonéticos, ejercicios de repetición gramatical, vocabulario, verbos irregulares, expresiones hechas, dictados, todo ello mezclado con los tópicos de conversación: presentaciones, saludos, teléfono, hotel, etc.. No es extraño que el estudiante de formación continua reaccione con perplejidad ante la cantidad de tareas que se acumulan en estos materiales y al mismo tiempo muestre un cansancio anticipado ante la escasa originalidad del método, que le recuerda sus anteriores intentos o fracasos de acercarse al incomprensible inglés, o alemán, por ejemplo (UNAM, 1994).

La experiencia demuestra que el aprendizaje es más efectivo cuanto más claro tenga el individuo el objetivo a perseguir y el lugar en el que se encuentra en la actualidad. El alumno necesita, especialmente al inicio del trabajo, una orientación para no perderse ante la infinidad de ejercicios y habilidades que recogen los materiales publicados. No le interesa aprender para hacer bien un test de evaluación o para completar una página del libro, sino que quiere saber cuál es la utilidad práctica de ese esfuerzo y si puede aportarle algo para conseguir sus objetivos finales.

El estudio de una segunda lengua requiere el desarrollo de lo que se denominan "cuatro destrezas": la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. Es necesario mantener un equilibrio entre ellas para obtener una competencia lingüística adecuada. Ahora bien, en muchos casos, el alumno está familiarizado con la expresión y comprensión escrita y se encuentra inseguro e incómodo en la expresión y comprensión oral. Consciente de ello, a menudo él mismo se auto compadece por no haber aprovechado mejor las oportunidades de estudio del pasado y en ocasiones el argumento sirve de "coartada" para mantener una actitud pasiva ante las propuestas de actividad de práctica oral. Para compensar esta laguna generalizada no son suficientes las unidades programadas en los materiales didácticos de enseñanza de idiomas, puesto que en ellos se presupone un proceso de aprendizaje paralelo y homogéneo. Así pues, el profesor debe encontrar un modo de reforzar dichas destrezas, casi sin que el alumno se dé cuenta, para vencer su resistencia inicial y para no saturarlo con un esfuerzo demasiado prolongado que podría tener un efecto contraproducente. Aquí entran en escena las transferencias culturales y la interdisciplinariedad, ya que, según la habilidad del docente, es posible poner en



relación los intereses extralingüísticos de los participantes y los puntos fuertes de su personalidad.

El multimétodo funcional tiene la ventaja de que mezcla hechos y situaciones de comunicación, dando oportunidades para la elección del estudiante. Este puede encargarse de parte de la tarea formativa del grupo, por ejemplo proponiéndole un trabajo personalizado que constituya una futura guía de consulta, es decir, una base para el uso continuo de la segunda lengua; es el caso de las prácticas de textos comerciales o la elaboración de *dossiers*, catálogos o representación de situaciones relacionadas con su profesión.

Los alumnos, en la medida de lo posible, deben ser ellos mismos, pero también han de desarrollar cierta capacidad de improvisación, a través de ficciones, y de abstracción, mediante discusiones impersonales. De este modo se puede desarrollar la imaginación y la curiosidad por temas ajenos, lo cual enriquece la personalidad y de paso sirve para ampliar vocabulario. Éste último merece un énfasis especial, puesto que si somos capaces de organizar su adquisición y focalizar su empleo variando las situaciones, habremos conseguido una ayuda en el proceso de aprendizaje aún más valiosa que la gramática.

Otra estrategia de estudio consiste en la inclusión deliberada de material muy difícil, junto a otros adecuados al nivel de aprendizaje. Es evidente que para desarrollar las capacidades orales debemos contar con grabaciones y materiales auténticos. En la vida real, en la cual están inmersos nuestros estudiantes, los hablantes nativos no separan lo fácil de lo difícil, ni pronuncian pausadamente en consideración al hablante extranjero; sería un error filtrar todo lo que el alumno no conoce porque crearíamos una lengua artificial que defraudará al alumno en el futuro. Lo importante es hacerle comprender al que se trata de situaciones normales en las que es necesaria una comprensión parcial, suficiente para realizar la tarea propuesta.

Hay una serie de instrumentos de aprendizaje que han adquirido connotaciones negativas debido al abuso de los mismos en el sistema educativo tradicional, aunque todavía resultan muy útiles en la adquisición de la segunda lengua, me refiero a la gramática, la memorización, los dictados y el uso de la lengua materna en clase. Los estudiantes adultos exigen las explicaciones gramaticales clásicas, frecuentemente encuentran confusos los escasos cuadros gramaticales de los manuales y nada les reconforta tanto como una buena batería de ejercicios de gramática en el pizarrón. Las nociones gramaticales son un asidero lógico para el estudio individual de la lengua, de modo que pueden ir proporcionándose en la medida en la que el grupo lo demande. También la memorización es necesaria para la mayoría de los estudiantes, lo cual puede proponerse como un juego, con canciones o como prueba entre pequeños grupos. Los dictados mejoran tanto la comprensión oral como la corrección ortográfica y ayudan a asentar conocimientos si el profesor usa los textos para actividades libres de expresión. Por último, cuando todos los estudiantes comparten una lengua madre, no está prohibido usarla en clase, ésta puede ayudar a hacer las explicaciones más rápidas y precisas.

La dificultad de incluir en un curso de idioma extranjero materiales y metodologías distintas consiste en coordinar las actividades. Por lo que es necesario un equilibrio entre variedad y regularidad, porque si existe demasiada variedad, los alumnos pierden sus propios objetivos y el esfuerzo realizado se desaprovecha.



Con respecto a la evaluación, será positiva siempre que el alumno haya progresado con respecto a sus propios objetivos. Se debe transmitir la idea de que cada individuo conseguirá un resultado distinto, puesto que la valoración relativista considera el progreso unipersonal de los participantes.

Como consecuencia de la generalización transcultural de la división de los valores

Estas reflexiones son sólo un reflejo de la práctica diaria en la clase de lengua, aunque como siempre la realidad enriquece y sorprende mucho más que la teoría y nos enseña que la mejor estrategia de aprendizaje es escuchar y recoger la planificación que los estudiantes proponen, porque en definitiva son ellos los que diseñan y modelan el proyecto de formación continua.

Como última apartado teórico de este trabajo se menciona algo breve sobre el aprendizaje y el género.

del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de qué actividades deben participar y de cuáles no. De lo cual, se deriva que para conocer hasta qué punto se ha superado el sexismo es preciso tener en cuenta sus distintas manifestaciones, incluyendo las cualidades que se creen poseer, las que se desearía tener y las actividades en las que se invierte el tiempo actual y se piensa invertir el tiempo futuro. Entre los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo con adolescentes en los últimos años cabe destacar los siguientes:

1) *Adaptación escolar, rendimiento, autoconcepto académico y expectativas laborales.* La tradicional desventaja de las adolescentes parece haber desaparecido, puesto que cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensiones, abandono de la escuela) a través del autoinforme (satisfacción con la escuela y perspectivas ocupacionales), las adolescentes manifiestan un nivel de rendimiento y de expectativas igual o superior al que manifiestan los adolescentes. Además, entre los adolescentes son mucho más frecuentes las conductas disruptivas y menor la variedad de refuerzos que suelen obtener en la escuela. A pesar de eso, las evaluaciones del autoconcepto académico no suelen encontrar diferencias significativas. En algunas publicaciones clásicas Jackson (1968) y recientes como Reed (1999) se relacionan las dificultades académicas de los adolescentes con los problemas que la identidad masculina tradicional implica para adaptarse a la escuela, así como a otros ámbitos, aunque sólo recientemente se destaca la necesidad de ayudarles a superar el sexismo para salir de dicha desventaja, que es en la actualidad especialmente significativa (Reed, 1999). No conviene olvidar, sin embargo, que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres sigue chocando con "un techo de cristal" que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de máximo poder. Probablemente debido a la dificultad de compatibilizar el ámbito público con el privado: dificultad que parecen anticipar algunas adolescentes que expresan su ansiedad en este sentido (Arnold y Noble, 1996).

2) *Tiempo dedicado a distintas actividades.* Según los estudios realizados en los últimos años, los adolescentes dedican más tiempo a la computadora, a practicar deporte y otras actividades de grupo en las que apenas hay comunicación verbal, que las adolescentes, entre quienes son más frecuentes las actividades que implican comunicación verbal así como las de tipo individual. Por otra parte, las adolescentes dedican más tiempo a conductas prosociales que los adolescentes, debido a que ellas valoran más dichas actividades desde un punto de vista moral no porque se sientan más



## 6. AVANCES Y LIMITACIONES EN LA SUPERACIÓN DEL GÉNERO POR LOS ADOLESCENTES

Como consecuencia de la generalización transcultural de la división de los valores y del mundo en dos espacios, cabe atribuir la similitud que suele observarse entre los estereotipos de género en distintos contextos culturales. Estereotipos que asocian lo masculino con una serie de características a las que suele denominarse de forma genérica (Bakan, 1966): agencia- instrumentalidad (agresividad, competitividad, acción, dureza, insensibilidad...) y lo femenino con otras características opuestas a las anteriores, a las que se ha denominado *expresividad-comunalidad* (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...). Así, la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de que actividades deben participar y de cuáles no. De lo cual, se deriva que para conocer hasta qué punto se ha superado el sexismo es preciso tener en cuenta sus distintas manifestaciones, incluyendo las cualidades que se creen poseer, las que se desearía tener y las actividades en las que se invierte el tiempo actual y se piensa invertir el tiempo futuro. Entre los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo con adolescentes en los últimos años cabe destacar los siguientes:

1) *Adaptación escolar, rendimiento, autoconcepto académico y expectativas laborales.* La tradicional desventaja de las adolescentes parece haber desaparecido, puesto que cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos, abandono de la escuela) a través del autoinforme (satisfacción con la escuela y perspectivas ocupacionales), las adolescentes manifiestan un nivel de rendimiento y de expectativas igual o superior al que manifiestan los adolescentes. Además, entre los adolescentes son mucho más frecuentes las conductas disruptivas y menor la variedad de refuerzos que suelen obtener en la escuela. A pesar de eso, las evaluaciones del autoconcepto académico no suelen encontrar diferencias significativas. En algunas publicaciones clásicas Jackson (1968) y recientes como Reed (1999) se relacionan las dificultades académicas de los adolescentes con los problemas que la identidad masculina tradicional implica para adaptarse a la escuela, así como a otros ámbitos; aunque sólo recientemente se destaca la necesidad de ayudarles a superar el sexismo para salir de dicha desventaja, que es en la actualidad especialmente significativa (Reed, 1999). No conviene olvidar, sin embargo, que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres sigue chocando con "un techo de cristal" que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de máximo poder. Probablemente debido a la dificultad de compatibilizar el ámbito público con el privado; dificultad que parecen anticipar algunas adolescentes que expresan su ansiedad en este sentido (Arnold y Noble, 1996).

2) *Tiempo dedicado a distintas actividades.* Según los estudios realizados en los últimos años, los adolescentes dedican más tiempo a la computadora, a practicar deporte y otras actividades de grupo en las que apenas hay comunicación verbal, que las adolescentes, entre quienes son más frecuentes las actividades que implican comunicación verbal así como las de tipo individual. Por otra parte, las adolescentes dedican más tiempo a conductas prosociales que los adolescentes, debido a que ellas valoran más dichas actividades desde un punto de vista moral, no porque se sientan más



recompensadas por llevarlas a cabo (Killen y Turiel, 1998), como se pretendía explicar desde la teoría del instinto maternal de Badinter (1980).

## METODOLOGÍA

### 1. SUJETOS

Fueron seleccionados 194 estudiantes entre la población estudiantil de la Facultad de Organización Deportiva de la UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) de primero y segundo semestre, entre las edades de 18 y 19 años. Del total, 135 son hombres y 59 mujeres. Con relación a la evaluación previa del idioma inglés, una alumna obtuvo los puntos requeridos para aprobar el inglés según la UANL (50 puntos en el EXCI- Examen de Competencia en Inglés); y durante el ciclo enero-junio 2005 dos alumnos mostraron comprobante satisfactorio del TOEFL (Test of English as a Foreign Language).

### 2. INSTRUMENTO

El examen que se aplica a los alumnos para ubicar y evaluar el nivel de inglés fue diseñado por el Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas (CAADI) de la Facultad (Anexo 1). En dicho examen se evalúa las cuatro habilidades del idioma inglés, que son la comprensión auditiva, la escritura, lectura y expresión oral. El examen se divide en cuatro secciones, las cuales deben contestar en determinado tiempo, según la prueba. La sección una, con duración de 15 minutos, evalúa la comprensión auditiva, la sección dos, contiene lecturas y se contesta en 20 minutos, la tercer corresponde al lenguaje (gramática y vocabulario) con duración de 15 minutos. En la última parte del examen el alumno escribe un ensayo de acuerdo al tema que haya seleccionado, ya que es importante identificar los posibles problemas de escritura en producción libre del lenguaje dicho ensayo tiene una duración de 30 minutos. Posteriormente se realiza una conversación de 10 minutos. La evaluación del examen depende de la puntuación obtenida dentro de los parámetros establecidos, los cuales ubican al alumno en determinado nivel.

### 3. PROCEDIMIENTO

Este programa se diseñó de acuerdo a la necesidad que presentan los estudiantes para titularse como Licenciados en Ciencias del Ejercicio. La exigencia de un segundo idioma, como parte del programa Visión UANL 2012. Se contrataron cinco docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; para tener un total de 7 maestras ya que se contaba con dos, que atendían al CAADI en la Facultad de Organización Deportiva de manera auto-aprendizaje, y el cual indicaba que no funciona por la poca disposición de nuestros estudiantes y decidimos llevar el inglés de manera presencial y el primer paso fue aplicar un examen ubicar en la facultad de ubicación de acuerdo al nivel de inglés de nuestros estudiantes hasta cuarto semestre, el cual había estudiantes que ya habían recibido su diploma de 400 horas de Auto-Aprendizaje y en su examen de ubicación salieron en un nivel básico el cual nos refleja que el auto aprendizaje no era la solución para lograr competencia en inglés, de acuerdo al resultado del examen de ubicación se distribuyó a los alumnos de acuerdo a su nivel en grupos de 12 alumnos con una maestra que le imparte la clase de manera presencial, en el aula con una



### CAPÍTULO III

## METODOLOGIA

### 1. SUJETOS

Fueron seleccionados 194 estudiantes entre la población estudiantil de la Facultad de Organización Deportiva de la UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) de primero y segundo semestre, entre las edades de 18 y 19 años. Del total, 135 son hombres y 59 mujeres. Con relación a la evaluación previa del idioma inglés: una alumna obtuvo los puntos requeridos para aprobar el inglés según la UANL (50 puntos. en el EXCI- Examen de Competencia en Inglés); y durante el ciclo enero-junio 2005 dos alumnos mostraron comprobante satisfactorio del TOEFL (Test of English as a Foreign Language).

### 2. INSTRUMENTO

El examen que se aplica a los alumnos para ubicar y evaluar el nivel de inglés fue diseñado por el Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas (CAADI) de la Facultad (Anexo 1). En dicho examen se evalúa las cuatro habilidades del idioma inglés, que son la comprensión auditiva, la escritura, lectura y expresión oral. El examen se divide en cuatro secciones, las cuales deben contestar en determinado tiempo, según la prueba. La sección uno, con duración de 15 minutos, evalúa la comprensión auditiva, la sección dos\_ contiene lecturas y se contesta en 20 minutos, la tercer corresponde al lenguaje (gramática y vocabulario) con duración de 15 minutos . En la última parte del examen el alumno escribe un ensayo de acuerdo al tema que haya seleccionado, ya que es importante identificar los posibles problemas de escritura en producción libre del lenguaje dicho ensayo tiene una duración de 30 minutos. Posteriormente se realiza una conversación de 10 minutos. La evaluación del examen depende de la puntuación obtenida dentro de los parámetros establecidos, los cuales ubican al alumno en determinado nivel.

### 3. PROCEDIMIENTO

Este programa se diseñó de acuerdo a la necesidad que presentan los estudiantes para titularse como Licenciados en Ciencias del Ejercicio. La exigencia de un segundo idioma, como parte del programa Visión UANL 2012. Se contrataron cinco docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; para tener un total de 7 maestras ya que se contaba con dos, que atendían al CAADI en la Facultad de Organización Deportiva de manera auto – aprendizaje, y el cual indicaba que no funciona por la poca disposición de nuestros estudiantes y decidimos llevar el inglés de manera presencial y el primer paso fue aplicar un examen interno en la facultad de ubicación de acuerdo al nivel de inglés de nuestros estudiantes hasta cuarto semestre, el cual había estudiantes que ya habían recibido su diploma de 400 horas de Auto – Aprendizaje y en su examen de ubicación salieron en un nivel básico el cual nos reflejo que el auto aprendizaje no era la solución para lograr competencia en inglés, de acuerdo al resultado del examen de ubicación se distribuyo a los alumnos de acuerdo a su nivel en grupos de 12 alumnos con una maestra que le imparte la clase de manera presencial, en el aula con una



duración de 50 minutos 5 veces a la semana para primero y segundo semestre los de primer semestre de 12:10 a 13:00hrs. y los de segundo semestre de 10:30 a 11:20hrs. y el inicio fue en el ciclo escolar Agosto-Diciembre del 2004 para el primer grupo y el segundo grupo Enero-Junio del 2005 y a los alumnos se les evalúa al final de cada semestre. La evaluación parcial para estos estudiantes fue en junio del 2005.

Para la presente investigación se evaluó pre y post-test a los alumnos de primero y segundo semestre, considerando que los de segundo ya contaba con dos semestres de la enseñanza del inglés.

Tabla 3. Recuento de género según semestre

Género	Semestre		Total
	Primero	Segundo	
Hombres	56	52	108
Mujeres	26	35	61
Total	82	87	169

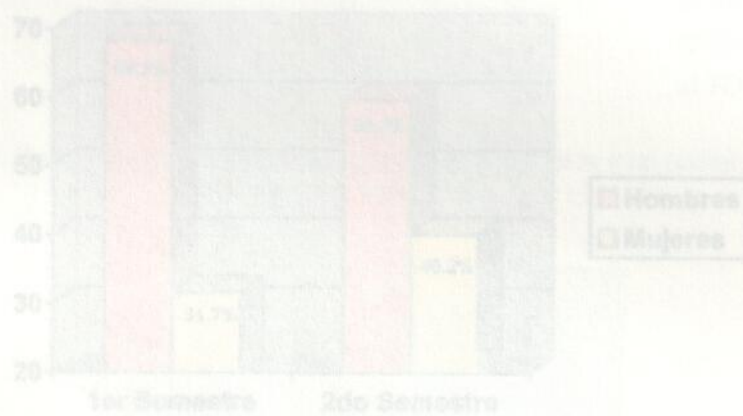


Figura 1. Porcentaje de género según semestre.

Como se puede observar en la Figura 1, tanto en primer semestre como en segundo, más del 50% de la población es varón, incrementándose la diferencia de género en segundo semestre.

Al calcular las diferencias entre las medias obtenidas antes y después del curso, según cada una de las habilidades y la evaluación total (suma de las medias correlacionadas), se observó que sólo existen diferencias significativas en el primer semestre en la habilidad de comprensión auditiva [ $t(54) = -3.807$ ;  $p = .000$ ], y evaluación total [ $t(54) = -3.813$ ;  $p = .000$ ]; mientras que en segundo semestre, la evaluación total fue la que se acercó más a lo significativo, pero sin llegar a serlo [ $t(74) = -1.991$ ;  $p = .050$ ]. Para ejemplificar más los resultados se muestran la Figura 2 y 3. Como se puede observar, la mayoría de las habilidades aumentaron el promedio de calificación.



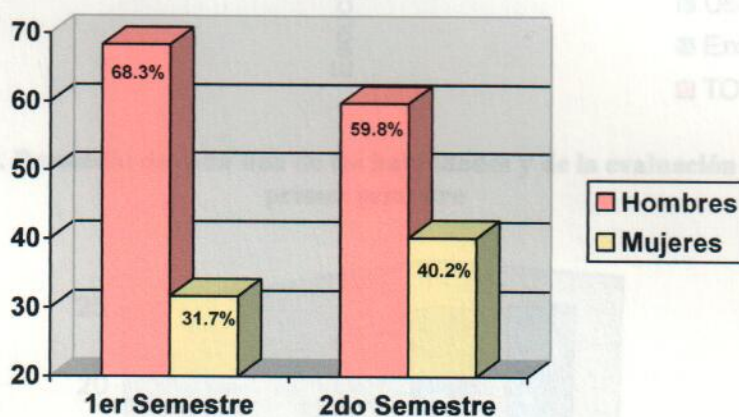
## CAPÍTULO IV

## RESULTADOS

Los resultados muestran que la población estuvo constituida de la siguiente forma: 87 sujetos de primer semestre y 82 sujetos de segundo semestre, lo que hace un total de 169 alumnos (Tabla 3). No se encontraron diferencias significativas entre género, según el semestre (Figura 1).

**Tabla 3. Recuento de género según semestre**

Género	Semestre		Total
	Primero	Segundo	
Hombres	56	52	108
Mujeres	26	35	61
Total	82	87	169



**Figura 1. Porcentaje de género según semestre.**

Como se puede observar en la Figura 1, tanto en primer semestre como en segundo, más del 50% de la población es varonil, incrementándose la diferencia de género en segundo semestre.

Al calcular las diferencias entre las medias obtenidas antes y después del curso, según cada una de las habilidades y la evaluación total (prueba *t* para muestras correlacionadas), se observó que sólo existen diferencias significativas en el primer semestre en la habilidad de comprensión auditiva [ $t(54) = -3.807$ ;  $p = .000$ ], y evaluación total [ $t(54) = -3.813$ ,  $p = .000$ ]; mientras que en segundo semestre, la evaluación total fue la que se acercó más a lo significativo, pero sin llegar a serlo [ $t(74) = -1.991$ ,  $p = 0.050$ ]. Para ejemplificar más los resultados se muestran la Figura 2 y 3. Como se puede observar, la mayoría de las habilidades aumentaron el promedio de calificación.



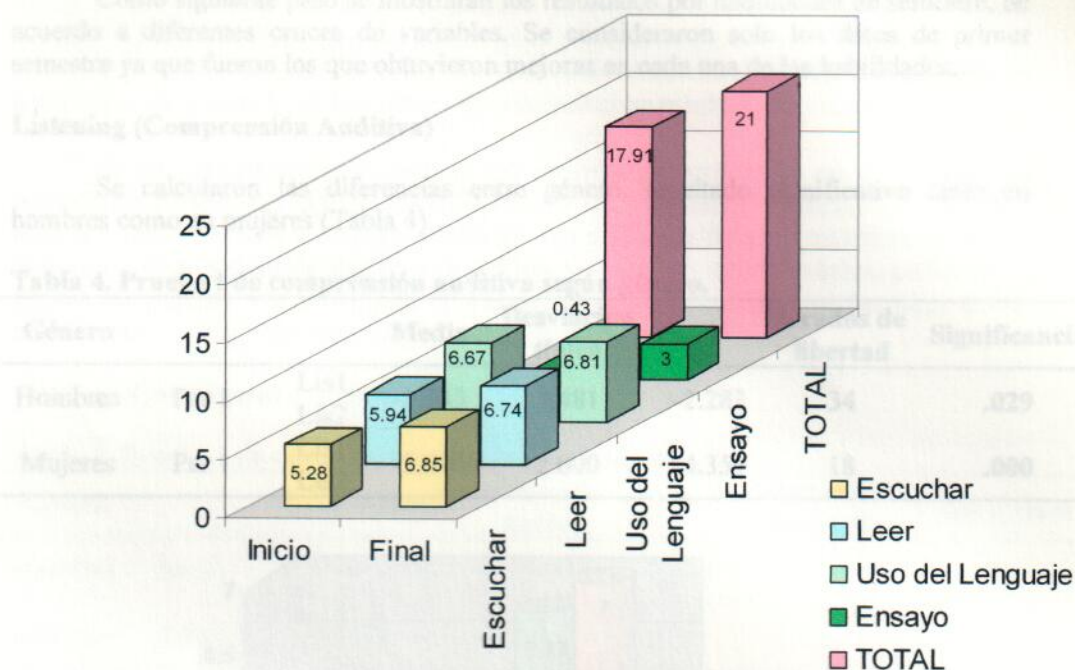


Figura 2. Promedio de cada una de las habilidades y de la evaluación total en primer semestre

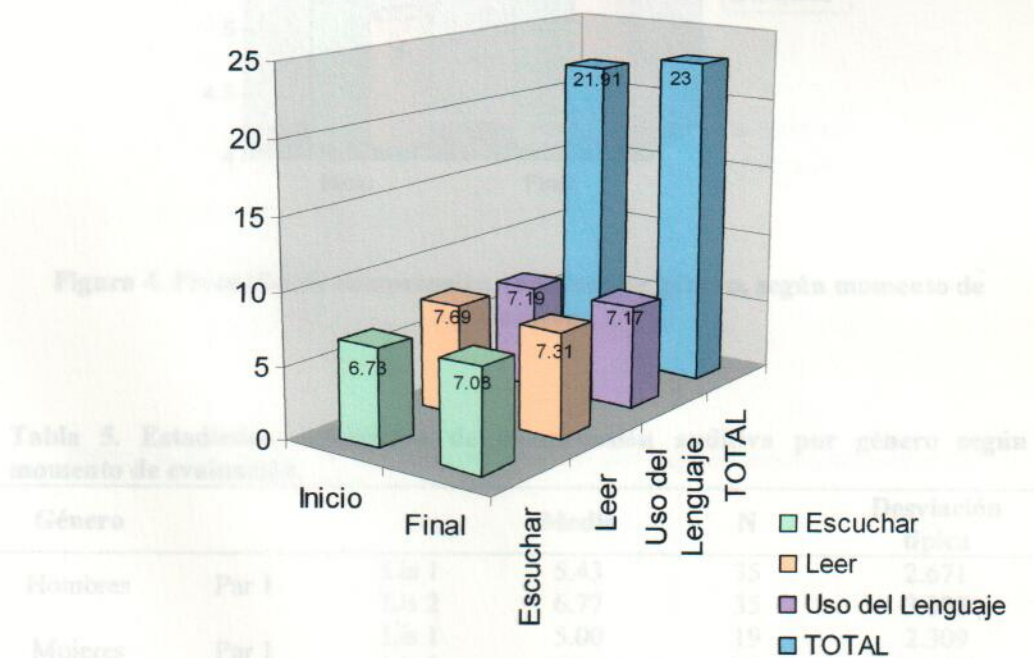


Figura 3. Promedio de cada una de las habilidades y de la evaluación total en segundo semestre



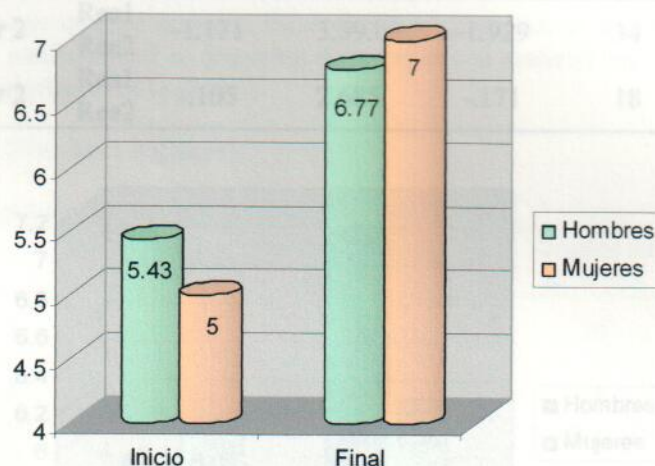
Como siguiente paso se mostrarán los resultados por habilidades de semestre, de acuerdo a diferentes cruces de variables. Se consideraron solo los datos de primer semestre ya que fueron los que obtuvieron mejoras en cada una de las habilidades.

### Listening (Comprensión Auditiva)

Se calcularon las diferencias entre género, resultado significativo tanto en hombres como en mujeres (Tabla 4).

**Tabla 4. Prueba t de comprensión auditiva según género.**

Género			Media	Desviación típica	t	Grados de libertad	Significancia
Hombres	Par 1	Lis1	-1.343	3.481	-2.283	34	.029
		Lis2					
Mujeres	Par 1	Lis1	-2.000	2.000	-4.359	18	.000
		Lis2					



**Figura 4. Promedio de comprensión auditiva por género, según momento de evaluación.**

**Tabla 5. Estadística descriptiva de comprensión auditiva por género según momento de evaluación.**

Género			Media	N	Desviación típica
Hombres	Par 1	Lis 1	5.43	35	2.671
		Lis 2	6.77	35	3.088
Mujeres	Par 1	Lis 1	5.00	19	2.309
		Lis 2	7.00	19	2.108



La gráfica en la que se demuestran los resultados obtenidos en el rubro de comprensión auditiva indica que en la evaluación inicial los hombres obtuvieron una media de 5.43 y en la evaluación final hubo un aumento de hasta 6.77. Mientras que las mujeres obtuvieron un puntaje menor en la evaluación inicial en relación a la de los hombres (5) pero con un avance significativo en la evaluación final con un aumento de dos puntos en la media (7). Quedando en conclusión un resultado significativo.

Se ha demostrado que uno de los factores determinantes en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua es la exposición y contacto frecuente con material auditivo, por lo tanto uno de los motivos por los cuales las mujeres muestran un mayor avance en la comprensión auditiva es debido a su interés por la música, películas en inglés. En pláticas sostenidas con el alumnado se descubrió que los hombres tienen menor interés por la música en inglés.

### Reading (Comprensión de lectura)

Tabla 6. Prueba t de comprensión escrita según género

Género			Media	Desviación típica	t	Grados de libertad	Significancia
Hombres	Par 2	Real Rea2	-1.171	3.593	-1.929	34	.062
Mujeres	Par 2	Real Rea2	-.105	2.685	-.171	18	.866

Language Use (Uso del Lenguaje):

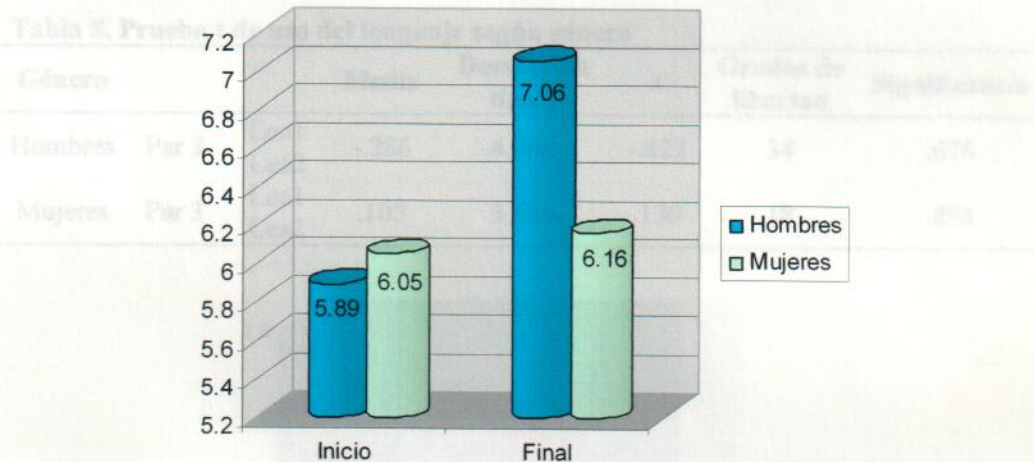


Figura 5. Promedio de comprensión escrita por género, según momento de evaluación.

Figura 6. Promedio del uso del lenguaje por género según el momento de evaluación.



**Tabla 7. Estadística descriptiva de comprensión escrita por género, según momento de evaluación**

Género			Media	N	Desviación típica
Hombre	Par 2	Rea 1	5.89	35	2.928
Mujeres		Rea 2	7.06	35	3.307
Mujeres	Par 2	Rea 1	6.05	19	2.718
		Rea 2	6.16	19	2.340

La gráfica que demuestra el puntaje obtenido en la evaluación inicial de los hombres es de 5.89 mientras que la de las mujeres es de 6.05. Mostrando una diferencia mínima.

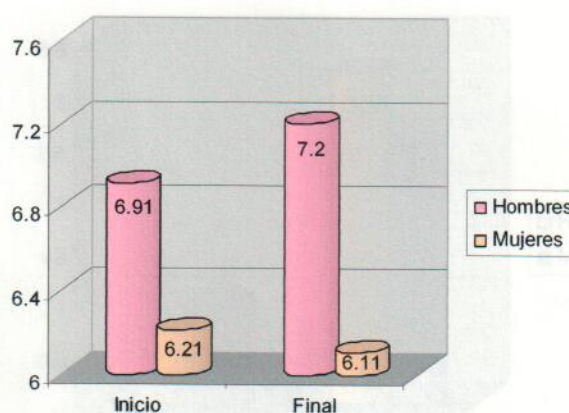
En la evaluación final los hombres obtuvieron un puntaje de 7.06, siendo esta una gran diferencia en relación a la obtenida por las mujeres en la misma evaluación, que fue de 6.16, demostrando un avance mínimo.

A través de la experiencia obtenida por el personal docente se puede mencionar que el proceso de aprendizaje por géneros difiere uno del otro. Mientras que el hombre es más concreto y visual la mujer es más auditiva y se enfoca en los detalles al momento de aprender; es por eso que en el rubro de comprensión escrita el alumno demostró mucho más avance que las mujeres. Es decir, nuestro alumnado masculino prefiere y demuestra más confiabilidad al momento de trabajar con material escrito que auditivo, como queda demostrado en la gráfica.

#### Language Use (Uso del Lenguaje):

**Tabla 8. Prueba t de uso del lenguaje según género**

Género			Media	Desviación típica	t	Grados de libertad	Significancia
Hombres	Par 3	Lea1	-.286	4.004	-.422	34	.676
		Lea2					
Mujeres	Par 3	Lea1	.105	3.526	.130	18	.898
		Lea2					

**Figura 6. Promedio del uso del lenguaje por género según el momento de evaluación.**



**Tabla 9. Estadística descriptiva de uso del lenguaje por género según momento de evaluación**

Género			Media	N	Desviación típica
Hombres	Par 3	Lea Use 1	6.91	35	2.560
		Lea Use 2	7.20	35	2.959
Mujeres	Par 3	Lea Use 1	6.21	19	2.175
		Lea Use 2	6.11	19	2.536

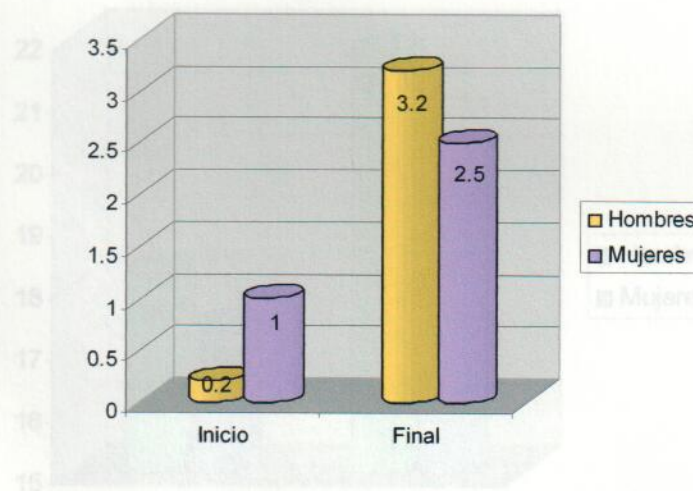
Los resultados de la evaluación inicial del uso del lenguaje demostraron una diferencia significativa entre hombres y mujeres. Siendo en hombres de 6.91 mientras que en mujeres de 6.21. La evaluación final arrojó un avance en hombres de hasta 7.2, pero no así en mujeres, quienes obtuvieron un puntaje menor (6.11) en relación a la evaluación inicial (6.21).

La gramática en el proceso de aprendizaje es parte fundamental para el buen uso y aplicación de la lengua. Esta requiere que el aprendiz desarrolle un pensamiento lógico y concreto pues esta conformada de estructuras y funciones que deben ser analizadas para su mejor comprensión y aplicación. Con esto se demuestra que es el hombre quien tiene más habilidad en el manejo de la gramática, pues ellos tienden a buscar una aplicación práctica de lo aprendido.

### Ensayo

**Tabla 10. Prueba t de ensayo, según género**

Género			Media	Desviación típica	t	Grados de libertad	Significancia
Hombres	Par 4	Ens1	-3.000	3.937	-1.704	4	.164
		Ens2	-3.629	6.869	-3.125	34	.004
Mujeres	Par 4	Ens1	-1.500	.707	-3.000	1	.205
		Ens2	-2.105	3.725	-2.463	18	.024



**Figura 7. Promedio de ensayo por género, según momento de evaluación.**



**Tabla 11. Estadística descriptiva de ensayo por género, según momento de evaluación.**

Género			Media	N	Desviación típica
Hombres	Par 4	Ens 1	.20	5	.447
		Ens 2	3.20	5	4.382
Mujeres	Par 4	Ens 1	1.00	2	1.414
		Ens 2	2.50	2	2.121

La evaluación inicial de ensayo en hombres obtuvo una puntuación de .20, siendo este un puntaje bajo, al igual que las mujeres quienes obtuvieron solamente 1.0.

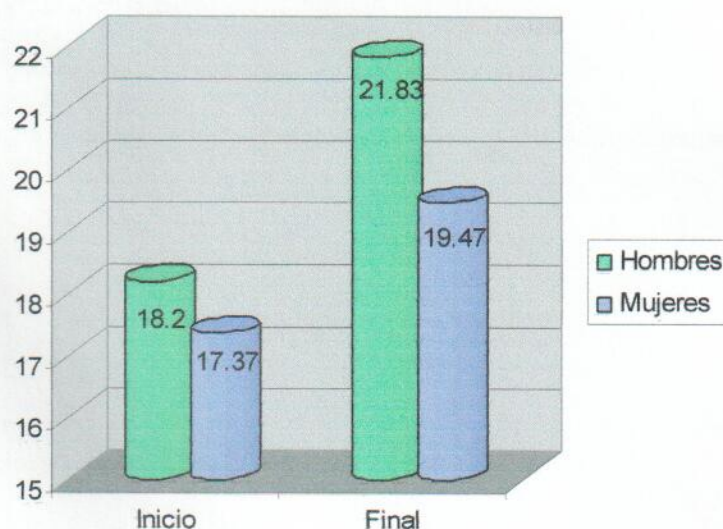
Hombres y mujeres demostraron un avance bastante significativo en la evaluación final. Siendo la de los hombres de 3.2 y el de las mujeres de 2.5. En esta segunda evaluación fueron los hombres quienes obtuvieron el puntaje más alto en relación con las mujeres.

Los hombres al ser más visuales, concretos y lógicos tienen una mayor habilidad para demostrar mediante un ensayo, lo aprendido en un período determinado, ya que la mujer lo puede demostrar, por medio de una exposición oral debido a su tendencia a la socialización, discusión e interacción.

### Evaluación Total

**Tabla 12. Prueba t de la evaluación total, según género**

Género			Media	Desviación típica	t	Grados de libertad	Significancia
Hombres	Par 5	Total1	-3.629	6.869	-3.125	34	.004
		Total2					
Mujeres	Par 5	Total1	-2.105	3.725	-2.463	18	.024
		Total2					

**Figura 8. Promedio de evaluación total por género, según momento de evaluación.**



**Tabla 13. Estadística descriptiva de evaluación total por género según momento de evaluación**

Género			Media	N	Desviación típica
Hombres	Par 5	Total 1	18.20	35	5.335
		Total 2	21.83	35	8.093
Mujeres	Par 5	Total 1	17.37	19	4.271
		Total 2	19.47	19	4.489

La gráfica de la evaluación total demuestra el avance entre la evaluación inicial y la final, tanto en hombres y mujeres, siendo los hombres quienes lograron un puntaje más alto. Los puntajes iniciales y finales fueron: 18.2 y 21.83, mientras que en mujeres fueron de 17.37 y 19.47, inicial y final, respectivamente.

Con la investigación realizada en la Facultad de Organización Deportiva, a través del CAADI se demuestra que las clases presenciales favorecen al avance en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, resaltando un mayor avance por parte del alumnado masculino que en el femenino, debido a los puntos expuestos anteriormente.



## CONCLUSIONES

Con la presente investigación se cumplió con los objetivos establecidos. Por tal motivo, se sugiere que la enseñanza del idioma inglés se continúe impartiendo de forma obligatoria a los estudiantes de la Facultad de Organización Deportiva; se espera que para el siguiente semestre (agosto-diciembre 2005) se incorporen tres grupos más de primer semestre.

Como primer objetivo se planteó evaluar el avance obtenido de los alumnos que recibieron las clases de inglés obligatorio. Al cumplir con tal objetivo se observó que existieron mayores diferencias a favor de la enseñanza del idioma inglés en el primer semestre; ya que todas las habilidades evaluadas presentaron mejor puntuación en el examen final, e incluso en la habilidad de comprensión auditiva y evaluación total las diferencias fueron significativas. Concluyendo en este sentido que la enseñanza del inglés muestra mejores resultados en los alumnos que se incorporan a la Facultad que los alumnos que ya se encontraban inscritos. Por tal motivo, se apoya la delimitación de la muestra al implantar el inglés en los semestres más avanzados (séptimo y octavo semestre). Por lo que, lo ideal, es ir incorporando el inglés a las nuevas generaciones.

Apoyando la conclusión anterior encontramos que en los alumnos de segundo semestre la habilidad de leer y del uso del lenguaje disminuyeron en el examen final, y sólo la evaluación total resultó mejor significativamente en el examen final.

Otro objetivo planteado fue comparar las habilidades entre género, observando que los hombres mejoran más notoriamente en sus evaluaciones finales, que las mujeres en el primer semestre.

Esta tesis rechaza lo que algunos autores afirman: que las mujeres presentan mejor rendimiento académico que los hombres (Jackson, 1968 y Reed, 1999).

En esta tesis se comparte lo que Richards (1985) comenta en su artículo: Todo proceso educativo entraña un esfuerzo de cuyas condiciones podremos sacar partido si somos capaces de proponer funcionalmente alternativas.

Con los resultados obtenidos se sugiere que las clases de inglés se adapten a las exigencias propias del alumno, y a mejorar las habilidades en las cuales normalmente cuesta más trabajo mejorar, como por ejemplo, el ensayo y la comunicación oral.



## BIBLIOGRAFIA

- Algren de Gutiérrez, E. (1987). The movement against teaching English in the schools of Puerto Rico. London: University Press.
- Almeida d'Eça, T. (2002). "To chat or not to chat in the EFL classroom, that is the question!" Ponencia presentada en la conferencia "Language - Communication - Culture" , Universidad de Évora, Portugal, 29 November 2002. Encontrado en: <http://www.malhatlantica.pt/teresadeca/papers/evora2002/chat-and-efl.htm>
- Almeida d'Eça, T. (2003). The use of chat in EFL/ESL. Encontrado en: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej25/int.html>
- Arnold, K.; Noble, K.; et al. (1996) Remarkable women: Perspectives on female talent development. Perspectives on creativity. Cresskill: Hampton Press.
- Asher, J. J. (1981). The total physical response (TPR): theory and practice. En H. Winitiz (ed.) Native and foreign language acquisition. New York: The New York Academy of Science , 324-31.
- Badinter, E. (1980) ¿Existe el amor maternal? Barcelona: Paidós.
- Bakan, D. (1966) The duality of human existence. Chicago: Rand McNally
- Baralo, M. (1999). La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid. Arco Libro.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., y Wesche, M. B. (1989). Content-based second language instruction. Boston: Heinle and Heinle.
- Brown, H. D. (1995). Principles of language learning and teaching (2nd ed.) (p.85). En Reid, Joy M. Cultural Differences in Learning Styles. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom, 3-34). U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, H. G. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (3a. ed.). Nueva York: Addison-Wesley Longman.
- Cano, A. (2005). La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Secretaria de Educación de Jalisco. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (3), 1. Encontrado en: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Cano.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Cano.pdf)
- Castro Feinberg, R. (2002). Bilingual education: A reference handbook. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Celce-Murcia, Marianne y Lois McIntosh (1979). Teaching English as a second or foreign language. Rowley, MA: Newbury House Publishers.



- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1989). The cognitive academic language learning approach. En P. Rigg y V. Allen (Eds.): When they don't all speak English: Integrating the ESL student into the regular classroom (pp. 108-125). Urbana, IL: NCTE.
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1994). The CALLA handbook: How to implement the cognitive academic language learning approach. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cook, V. (1996). Second language learning and language teaching. London: Arnold.
- Crandall, J. (Ed.). (1987). ESL through content areas instruction: Mathematics, Science, Social Studies. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall Regents.
- Cuadrado-Rodríguez, D. (1993). Bilingualism among eastern professionals in Puerto Rico. Tesis. Universidad de Puerto Rico.
- Delgado C. C. (1990). Problemas jurídicos y constitucionales del idioma español en Puerto Rico: Estudio preliminar y antología. Revista del Colegio de Abogados de Puerto Rico 50, 4 – 51.
- Díaz-Rico, L. T. y Weed, K. Z. (2002). The crosscultural, language, and academia development handbook: A complete K-12 reference guide (2a. ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). Language two. New York: Oxford University Press.
- Dunn, R. (1987) Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49, 496-506. Learning style: State of the scene. *Theory Into Practice*, 23, 10-19. En Reid, Joy M. *The Learning Style Preferences of ESL Students*. *TESOL QUARTERLY*, (21), 1, 87-112.
- Echevarria, J. y Graves, A. (2003). Sheltered content instruction: Teaching English language learners with diverse abilities (2a. ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Echevarria, J., Vogt, M. y Short, D. J. (2000). Making content comprehensible for English Language Learners: The SIOP model. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Faltis, C. J. y Hudelson, S. (1998). Bilingual education in elementary and secondary school communities: Toward understanding and caring. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Farré-Rigau, Y. y Sanavitis, Y. (1991). Proyecto para el desarrollo de la competencia lingüística del estudiantado del Recinto de Río Piedras. Propuesta sometida a el Fondo Especial para Innovación de la Docencia, Oficina de Asuntos Académicos, Universidad de Puerto Rico.
- Freeman, D. y Freeman, Y. (1995). Whatever happened to sheltered English? CABE Newsletter, 18 (2), 5, 12-13.



- Grosjean, F. (1982). Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hernández, R., L. (2003). Estilos de aprendizaje predominantes en una población representativa de estudiantes de inglés del CELE de la UNAM. Tesis de Maestría, UNAM, México, D. F.
- Hernández, R.L. (2004). La importancia de los estilos de enseñanza de inglés como lengua extranjera.: Espéculo: Revista de Estudios Literarios, 27.
- Jackson, P. (1968) La vida en las aulas. Madrid: Marova (1975).
- Kling, K.; Hyde, J.; Showers, C.; Buswell, B.(1999) Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 125(4), 470-500.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). Inquiries and insights. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1996). Under attack: The case against bilingual education. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Hayward, CA: Alemany Press.
- Marshall, P. L. (2002). Cultural diversity in our schools. Belmont: Wadsworth-Thomson Learning.
- Mynard, J. (2002). Introducing EFL students to chat rooms. The Internet TESL Journal, 8 (2). Encontrado en: <http://iteslj.org/Techniques/Mynard-Chat2>
- National Clearinghouse for English Language Acquisition. (2003, 3 de mayo). State resource pages. Consultado el 1 de julio de 2003: <http://www.ncela.gwu.edu/states/index.htm#STATES>
- Nieto, S. (2000). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (3a ed.). Menlo Park, CA: Longman.
- Olson, K. (2001). Something to talk about: A reproducible conversation resource for teachers and tutors. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ovando, C. J., Collier, V. P. y Combs, M. C. (2003). Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts (3a ed.). Boston, MA: McGrawHill.
- Oxford, R. L. (1995). Language tests at school: A pragmatic approach. London: Longman. En Reid, Joy M. Cultural Differences in Learning Styles. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom, 3-34 U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L., Hollaway, M. E., & Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. System, (20), 4, 439-456.



- Padolsky, D. (2002a). How has the English language learner population changed in recent years? Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- Padolsky, D. (2002b). What are the most common language groups for ELL students? Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- Paulsen, M. (1995). The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication. Encontrado en: <http://www.nettskolen.com/pub/artikkel.xsql?artid=123>.
- Pousada, A. (1991). Relación de amor y odio: el inglés entre los estudiantes de la UPR. Ponencia presentada en conferencia titulada: En busca del perfil lingüístico del estudiantado universitario: Un enfoque teórico práctico, Estudios Generales, UPR, Río Piedras, 26 septiembre 1991.
- Ramos, F. (2003). La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. Revista Electrónica de Investigación y Educativa, 5 (2). Encontrado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-ramos.html>
- Reed, L. (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. Gender and Education, 11,1, 93-110
- Reid, Joy M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. Tesol Quarterly, (21), 1.
- Reid, Joy M. (1990). The Dirty Laundry of ESL Survey Research. The Forum section of the TESOL Quarterly, 323-338.
- Reid, Joy M. (1995). Learning Styles: Issues and Answers. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom, 3-34. U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Richard-Amato, P. A. (1988). Making it happen: Interaction in the second language classroom. Nueva York: Longman.
- Richards, J. C. (1985). The context of language teaching. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching (2a. ed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rothstein, R. (1998). The way we were? The myths and realities of America's student achievement. Nueva York: The Century Foundation Press.
- Spolsky, B. (1989). Conditions for second language learning. Oxford, England: Oxford University Press.



- Stevens, V. (2003). Webheads in action: Communities of practice online. Encontrado en: <http://www.vancestevens.com/papers/evonline2002/webheads.htm>
- Sudman, S. (2002). Applied sampling, Nueva York: Academic Press. En Hernández S., R; Fernández C., C. y Baptista L., P. Selección de la muestra. Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Swaffar, J. (1998). Networking language learning: Introduction. En Swaffar, J., Romano, S., Markley, P. y Arens, K. (eds.). Language learning online: Theory and practice in the ESL and L2 computer classroom. Austin, TX: Labyrinth Publications, 1-15.
- The Internet TESL Journal. (2004). Conversation questions for the ESL/EFL classroom. Encontrado en: <http://iteslj.org/questions>
- UNAM (1994). Guía de Área de estudios UNAM, México, D. F.:UNAM.
- Van Duzer, C. y Weddel, K. (1997). Needs assessment for adult ESL learners. ERIC Digest, May.
- Wierzbicka, A. (1991), Cross-cultural Pragmatics, The semantics of Human Interaction. Berlin. New York, Mouton de Gruyter.
- Wilson, A. (1993). Conversation partners: Helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences. Theory Into Practice, 32, 1, 21-26.
- Witkin, H. A.; Oltman, P. K.; Raskin, E.; & Karp, S. A. (1987). Tests de Figuras Enmascaradas: Forma colectiva-GEFT. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Zainuddin, H., Yahya, N., Morales-Jones, C. A. y Ariza, E. N. (2002). Fundamentals of teaching English to speakers of other language in K-12 mainstream classrooms. Dubuque: Kendall/Hunt.



## ANEXOS

UANL

SELF-ACCESS CENTER

FOD

## PLACEMENT TEST

Folio 

--	--	--

## Section I: Listening

(15')

In this section of the test, you will hear conversations and answer some questions about them. For each conversation, first read the situation and the question or questions. The listen to the conversation. Answer the questions after you hear the conversation. Respond to the question by marking the correct answer ( a, b, c or d) on your answer sheet.

Read the example situation and question.

Example

Situation: Marty Hudson needs to talk to an adviser. He calls the English Language Center to make an appointment.

Marty can talk to an advisor \_\_\_\_\_.

- a. this morning      b. this afternoon      c. tomorrow morning      d. tomorrow afternoon

Now listen to the example conversation

( EXAMPLE CONVERSATION )

Now answer the example question.

The answer for the example is C, tomorrow morning. The letter C is filled in on your answer sheet.



UANL

SELF-ACCESS CENTER

FOD

**SITUATION 1:** Tony and Alex are talking when Meriko comes in.

1. \_\_\_\_\_ are meeting for the first time.  
 a. Tony and Alex    b. Tony and Meriko    c. Alex and Meriko    d. Tony, Alex and Meriko

**SITUATION 2:** A woman is ordering food at a restaurant.

2. She \_\_\_\_\_.  
 a. usually has soup.    b. is getting the soup.  
 c. stopped eating salad.    d. likes soup, not salad.

**SITUATION 3:** Joe calls Ramon's home. Ramon's mother answers the telephone.

3. Joe \_\_\_\_\_.  
 a. talks with Ramon.    b. leaves a message for Ramon.  
 c. will see Ramon in class.    d. will call Ramon at school.

**SITUATION 4:** A reporter is giving today's weather forecast.

4. It will rain today in \_\_\_\_\_.  
 a. California    b. the northwest    c. New York    d. most of the country
5. Today's weather in New York will be \_\_\_\_\_.  
 a. typical    b. sunny    c. cloudy    d. warm

**SITUATION 5:** Jeff calls Audrey about a business meeting:

6. They're going to \_\_\_\_\_.  
 a. meet at 10:00 tomorrow    b. eat a late lunch together  
 c. have the meeting before lunch    d. meet at night
7. Audrey can't meet before 2:00 because she \_\_\_\_\_.  
 a. is leaving early tomorrow    b. has another meeting  
 c. is meeting all morning    d. eat lunch at 2:00

**SITUATION 6:** Jerry and Sue are talking about their plans for the summer vacation.

8. Sue's family usually \_\_\_\_\_.  
 a. stays home    b. goes to the beach    c. visits friends    d. takes a trip
9. This year Sue is thinking about \_\_\_\_\_.  
 a. going fishing with her dad    b. visiting her mother  
 c. learning how to sail    d. taking a trip with friends



UANL

SELF-ACCESS CENTER

FOD

**SITUATION 7:** Peggy is talking with Tom about her car.

1. Peggy is upset because \_\_\_\_\_.  
a. she can't use her car                      b. her parents won't help her.  
c. Karla doesn't like her car                d. Tom doesn't understand her.
2. Karla \_\_\_\_\_.  
a. borrowed her parents' car                b. has her own car  
c. will fix Peggy's car                        d. is buying a new car.
3. Peggy doesn't lend money to friends because \_\_\_\_\_.  
a. it can change the relationship            b. her friends have plenty of money  
c. she doesn't have much to lend           d. her parents won't let her

**Situation 8:** Frank and Liz are talking about their trips abroad.

4. Frank went to Argentina \_\_\_\_\_.  
a. by myself    b. to visit Chad    c. after high school    d. with his family
5. Frank says that he "would have liked to have seen Norway" he means that he \_\_\_\_\_.  
a. wanted to go there, so he went  
b. didn't want to go there, but he went anyway  
c. wanted to go there but he couldn't  
d. didn't want to go there, so he didn't
6. Liz went to China because of her \_\_\_\_\_.  
a. job                      b. father                      c. school                      d. friends
7. Liz didn't \_\_\_\_\_.  
a. line in Beijing                      b. like Chinese culture  
c. go to Thailand                        d. learn Chinese quickly

**Situation 9:** Ben and Margaret are talking about their jobs.

8. Margaret started working in fashion design \_\_\_\_\_.  
a. before she finished her studies                      b. at a small design company  
c. with one of her teachers                                d. when she opened her own store.
9. When Margaret was a younger, she didn't know that \_\_\_\_\_.  
a. design school was so expensive                      b. her dreams could never come true  
c. it too so long to become successful                d. she wanted to make beautiful clothes
10. Ben wanted to become a \_\_\_\_\_.  
a. doctor                      b. lawyer                      c. writer                      d. reporter
11. Ben likes \_\_\_\_\_.  
a. being a reporter    b. taking classes    c. writing novels    d. teaching literature



UANL

SELF-ACCESS CENTER

FOD

## Section II: Reading (20')

In this section of the Objective Placement test, you will read some short passages and answer questions about them. Choose the word or words that best complete the sentence. For each item, fill in your answer on the answer sheet. You will have 20 minutes to complete each section.

### Passage 1: What are you doing today?

PEDRO: I usually go out with friends on Saturday night. But today's Friday and we're going out to a football game tonight. So tomorrow night I'm staying home.

1. This Saturday night, Pedro is \_\_\_\_\_.
- a. playing football      b. visiting friends      c. staying home      d. going out

### Passage 2: What do you do?

MARCIA CHUNG: I work in a busy real estate office. I do the same thing day after day - answer the telephone and send documents. I need to get a more interesting job. That's why I'm studying law at night.

2. Marcia's job is \_\_\_\_\_.
- a. difficult      b. boring      c. restful      d. interesting

### Passage 3: a vacation postcard

Hi, Andre  
Greetings from Mexico . It's really great to be away from school. I was traveling with Paul, but he got homesick and now I'm by myself. I have a tent and two sleeping bags, so why don't you come on down? We could go to the beaches, see the sights. And it doesn't cost much to stay here. Think about it, OK?

Todd.

3. Todd wants Andre to \_\_\_\_\_.
- a. stay in school      b. find a doctor      c. send him money      d. come to Mexico

### Passage 4: Meditation

You observe a person in meditation. On the surface, he appears to be asleep, but he's simply in a trance - a kind of half-sleep in which the person is conscious but able to ignore the situation around him. For the meditator, the ability to concentrate is so strong that everything around him - sounds, smells, movements - seems to fade in importance. At the same time, decision making and deep thinking are often greatly improved.

4. In this reading, meditation refers to a person's \_\_\_\_\_.
- a. state of mind      b. intelligence      c. physical condition      d. ability to sleep
5. Meditation doesn't help a person \_\_\_\_\_.
- a. hear better      b. think deeply      c. make decisions      d. ignore smells



UANL

SELF-ACCESS CENTER

FOD

**Passage 5: The electric light bulb.**

Thomas Edison was called the Wizard of Menlo Park because he found a simple, efficient way to light up a room at night. By 1877, many other scientists had been successful using electricity for light, but their inventions were not practical for home use. Edison's patient experimenting resulted in an easy-to-use light bulb, which produced just enough light for a room in a house. Edison's victory came in December of 1879 when he used a piece of carbonized (burned) cotton thread as the filament or wire in the bulb. An electric current passing through the thread made it shine.

1. In 1877, electricity was not used to light homes because \_\_\_\_\_.
  - a. Electric power hadn't been invented yet.
  - b. There were no practical electric lights.
  - c. People were afraid to use electric light bulbs.
  - d. No one had experimented with electricity.
2. The filament in a light bulb is used to produce.
  - a. light
  - b. thread
  - c. electricity
  - d. carbon

**Passage 6: It's a big country**

When visitors to the United States leave the crowded cities of the East Coast or Midwest, they are likely to comment on the use of space. Boston, New York, Philadelphia, and even the central part of Chicago may look similar to great cities anywhere in the world. However, urban areas in other parts of the country, and especially those in the "wide west", look different. Take Denver or Los Angeles, for example. Although statistics show that many people there live in apartments, these buildings are small compared to the multi-storied apartment blocks of Moscow, Cairo and Beijing. The mid-size city of Tucson, Arizona (population 700,000), which developed in a broad desert valley with several small streams to feed it, covers an area larger than all of Chicago (population 7 million-9). In Tucson, most people live in individual houses. They drive their cars (or pickup trucks) to work and shop in large shopping malls with huge parking lots. Perhaps it's the farmer or cowboys influence: each family has its own "horse" and its own piece of land.

3. Visitors to the United States often comment on the use of space in \_\_\_\_\_.
  - a. Boston, New York, and Philadelphia
  - b. the central part of Chicago
  - c. large apartment buildings
  - d. urban areas of the West
4. According to the article, apartment buildings in Moscow, Cairo and Beijing are often \_\_\_\_\_ than those in Denver and Los Angeles.
  - a. Smaller
  - b. taller
  - c. more expensive
  - d. more beautiful
5. The average person in Tucson lives \_\_\_\_\_.
  - a. in a house
  - b. near his or her job
  - c. on a farm
  - d. next to an apartment
6. The article implies that in building cities today, Americans are influenced by \_\_\_\_\_.
  - a. cities on the East Coast
  - b. their farming tradition
  - c. Moscow, Cairo, and Beijing
  - d. the need for more apartments



**Passage 7: Personality types**

What makes people the way they are? Why do some people get angry easily, others always seem to be cheerful, while still others are often depressed? The early Greek doctor Hippocrates thought that personality was linked to the fluids that were known to exist in the human body: the blood, the bile, the black bile, and the phlegm. These fluids were called the four *humors*. He believed that inside each person, one kind of body fluid was dominant, and that this fluid –or *humor*–caused a tendency toward a particular kind of behavior.

If the blood (*sanguinis*) was dominant, the person was sanguine, or cheerful and willing to help others. If the yellow bile of the liver (called *choler*) was the most important, the person would be irritable and quick to anger. If the person was often sad and depressed, the black liquid of the spleen and kidneys (*melan- choler* or *black bile*) was blamed. And the person who had too much phlegm (the thick mucus of the nose and throat) was likely to be lazy, calm, and dull (not very intelligent).

Today we know that personality results from a combination of lifestyle and natural factors, and has little or nothing to do with the balance of body fluids. However, even today the words remain: humorous, sanguine, choleric, melancholy, phlegmatic. Although psychologists no longer use them, they have become part of the common vocabulary –with some changes, of course. For example, today to say that a person is humorous means that the person laughs and makes others laugh, from the idea of having “good” humor.

1. According to the article, the early Greeks knew that \_\_\_\_\_.
  - a. there are different fluids in the human body
  - b. everyone shows the same basic behavior
  - c. people who laugh a lot are humorous
  - d. personality is the result of lifestyle factors
2. For the early Greeks, humor was the name for a type of \_\_\_\_\_.
  - a. personality type
  - b. body part
  - c. natural fluid
  - d. internal organ
3. Hippocrates believed that \_\_\_\_\_ was dominant in a happy person.
  - a. blood
  - b. bile
  - c. black bile
  - d. phlegm
4. Today the word humorous is used to describe a person's \_\_\_\_\_.
  - a. blood type
  - b. lifestyle
  - c. personality
  - d. body fluids



UANL

SELF-ACCESS CENTER

FOD

**Passage 8: What is intelligence?**

We all know that there are different degrees of intelligence, but it is perhaps less understood that the way we think about intelligence may be influenced by the society we live in, and that even within one society, standards and norms can change over time. For example, since the rise of scientific thinkers and theoreticians like Albert Einstein and Stephen W. Hawking have been considered the "most intelligent".

Recent research in the area of intelligence is leading toward a redefinition of the concept. Today it is recognized that people have different degrees but also different kinds of intelligence and that ability to think scientifically (i.e., the capacity to use logical deduction and factual evidence to solve problems) is just one kind. For example, the ability to create things of beauty such a painting or a musical composition demonstrates another type of intelligence, which could be called artistic intelligence. Political and social leaders have interpersonal intelligence, the talent to understand and to manage other human beings. The ability to organize facts into a clear argument, to master languages, and to create stories about imaginary people and situations can all be considered as separate aspects of intelligence. From this perspective, the average person has different but "normal" amounts of each type of intelligence, while a genius is a person with an outstanding brilliance in at last on kind of language.

1. The main idea of this article is that \_\_\_\_\_.
  - a. scientists are more intelligent than others
  - b. all artistic people are intelligent
  - c. these are different aspects of intelligence
  - d. geniuses are intelligent in many ways
2. The meaning of concept (second paragraph, first sentence) is closest to \_\_\_\_\_.
  - a. aspect
  - b. idea
  - c. degree
  - d. genius
3. \_\_\_\_\_ are usually considered the most intelligent.
  - a. Engineers
  - b. Artists
  - c. Politicians
  - d. Scientists
4. Interpersonal intelligence refers to the ability to \_\_\_\_\_.
  - a. solve problems
  - b. direct people
  - c. organize facts
  - d. write stories
5. According to the article, a genius is someone who \_\_\_\_\_.
  - a. studies mathematics and science
  - b. is outstanding in at least one area
  - c. can paint pictures and compose music
  - d. talks brilliantly about many subjects

11. Excuse me: Could you tell me where \_\_\_\_\_.
  - a. the bus station is
  - b. is the bus station
  - c. it is the bus station
  - d. is it the bus station
12. Bill would have done something about the problem if he \_\_\_\_\_ about it.
  - a. did know
  - b. had known
  - c. was known
  - d. would know
13. Janice moved to Paris \_\_\_\_\_ there for a year already.
  - a. She's living
  - b. She lives
  - c. She's been living
  - d. She was living
14. The movie's great! It's really worth \_\_\_\_\_.
  - a. seeing
  - b. to see
  - c. you see
  - d. see



UANL

SELF-ACCESS CENTER

FOD

**Section III: Language Use (15')**

In this section, you will answer questions about the use of English. Choose the words that best complete the sentence. For each item, fill in your answer on the answer sheet. You will have 15 minutes to complete this section.

1. "Where are the stamps?"  
"\_\_\_\_\_ on the desk"  
a. There are      b. They're      c. They      d. Their
2. My office is \_\_\_\_\_ downtown.  
a. at      b. on      c. near      d. close
3. "I can't speak German"  
"\_\_\_\_\_ can I?"  
a. No      b. Never      c. Not      d. Neither
4. On weekends, we enjoy \_\_\_\_\_ friends.  
a. visit      b. to visit      c. visiting      d. to visiting
5. I don't have a computer, but \_\_\_\_\_ my friends do.  
a. the most      b. almost      c. most of      d. most
6. We're very \_\_\_\_\_ about the news.  
a. excited      b. exciting      c. excite      d. excitement
7. "Is the report done yet?"  
"No, but I hope \_\_\_\_\_ it by tonight"  
a. finish      b. that finish      c. to finish      d. finishing
8. Cairo is \_\_\_\_\_ any other city in Egypt.  
a. the large      b. larger than      c. the largest      d. large as
9. Ted's never gone mountain climbing, \_\_\_\_\_ he?  
a. does      b. is      c. has      d. was
10. I had an accident. I wish I \_\_\_\_\_ more careful.  
a. was being      b. will be      c. have been      d. had been
11. Excuse me. Could you tell me where \_\_\_\_\_?  
a. the bus station is      b. is the bus station  
c. it is the bus station      d. is it the bus station
12. Bill would have done something about the problem if he \_\_\_\_\_ about it.  
a. did know      b. had known      c. was known      d. would know
13. Janice moved to Paris. \_\_\_\_\_ there for a year already  
a. She' living      b. She lives  
c. She's been living      d. She was living
14. The movie's great! It's really worth \_\_\_\_\_.  
a. seeing      b. to see      c. you see      d. see



## UANL

## SELF-ACCESS CENTER

## FOD

1. I'd play the piano better if I \_\_\_\_\_ more.  
a. practicing      b. can practice      c. practiced      d. will practice
2. Would you mind \_\_\_\_\_ in here?  
a. don't smoke      b. not to smoke      c. not smoking      d. no smoke
3. My sister is interested \_\_\_\_\_ about Japanese literature.  
a. learn      b. learning      c. to learn      d. in learning
4. This fruit needs \_\_\_\_\_ before you eat it.  
a. to wash      b. being washed      c. you wash it      d. to be washed
5. By the time you get this postcard, \_\_\_\_\_ New York.  
a. I'd left      b. I'm leaving      c. I'll have left      d. I've been leaving
6. The ground's wet. It must \_\_\_\_\_.  
a. raining      b. have rained      c. to rain      d. rained
7. Sue's used \_\_\_\_\_ up early.  
a. get      b. getting      c. to getting      d. to get
8. The man \_\_\_\_\_ lives across the street is a dentist.  
a. who      b. be      c. whose      d. what
9. I won't go \_\_\_\_\_ you come with me.  
a. instead      b. except      c. unless      d. although
10. Before \_\_\_\_\_ to work, I usually have a cup of coffee.  
a. to leave      b. leaving      c. that leave      d. leave
11. I'm going to flying school \_\_\_\_\_ I can learn how to fly my own plane.  
a. that      b. in order      c. in order to      d. so that
12. Helen is \_\_\_\_\_ serious student I have ever seen,  
a. more      b. most      c. the more      d. the most
13. I'd prefer \_\_\_\_\_ at home this weekend.  
a. not stay      b. no staying      c. not to stay      d. don't stay
14. Ken failed the test. He should \_\_\_\_\_ more.  
a. studying      b. to study      c. studied      d. have studied
15. Betty's husband suggested that she \_\_\_\_\_ a few days off from work.  
a. took      b. takes      c. take      d. will take
16. The older I get, \_\_\_\_\_ I become.  
a. more impatient      b. the more impatient  
c. most impatient      d. the most impatient

END OF THE TEST



## Placement Essay

### Section IV: Writing Section

Directions: Please write about one of the following topics. Do not write on all three. Write a well-organized essay about the topic you choose. When you finish essay, read it over and correct any mistakes you find. Give both this paper and your essay to the teacher.

- Topic 1: Describe your plans for the future. What do you plan to be doing in ten years?
- Topic 2: Where would you go if you could visit any place in the world? Why would you want to visit this place?
- Topic 3: What are the advantages and disadvantages of owning a car?

\*\*\* Write your essay at the back of the answer sheet.